



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

FÖRSTÅELSEEXPERTERNA

En etnografisk studie om läsförståelse i förskolan.

Eva Åhlund Ask

Uppsats/Examensarbete:	15hp
Program och/eller kurs:	PDA522 Magisteruppsats i Barn- och ungdomsvetenskap
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	Ht/2016
Handledare:	Elisabeth Mellgren
Examinator:	Thomas Johansson
Rapport nr:	HT16-2920-001-PDA522

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15hp

Kurs: PDA522 Magisteruppsats i Barn- och ungdomsvetenskap

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Ht/2016

Handledare: Elisabeth Mellgren

Examinator: Thomas Johansson

Rapport nr: HT16-2920-001-PDA522

Nyckelord: Fält, habitus, kapital, läsförståelse, förskola

Denna studies övergripande syfte var att ur ett utbildningssociologiskt perspektiv och med en deskriptiv utgångspunkt undersöka högläsningens sammanhang och förskolebarns sociala språkmiljöer genom att studera om barn ges tillfälle till samtal om de texter de möter i förskolan. Frågeställningar var: Vad får barnen för förutsättningar på förskolan för att kunna utveckla läsförståelse? och Hur samtalar barn om de texter de möter i förskolan? Föreliggande studie har en etnografisk ansats där observationer och intervjuer är centrala insamlingsmetoder. Etnografisk ansats betyder att man undersöker vad som händer, olika fenomen, i den kultur man vill undersöka. I denna studie ses förskolan som ett fält där barnen och pedagogerna förkroppsligar olika kapital. Resultatet analyserades utifrån Bourdieus nyckelbegrepp, fält, habitus och kapital. Barnens utveckling av läsförståelse kunde ses i hög grad hos några barn som har förstått hur man läser och tar till sig förskolans sätt att förmedla detta medan andra barn hade svårare att följa med i bokläsningen när pedagogerna undervisade som de gjorde.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Disposition	2
Syfte och frågeställningar.....	4
Historik.....	5
Teoretiska utgångspunkter	7
Fält	7
Habitus.....	8
Kapital	10
Sammanfattning.....	12
Tidigare forskning	13
När, hur och varför läser man i förskolan?.....	13
Boken som symboliskt kapital.....	14
Bokval	15
Literacyundervisning i förskolan.....	16
Boksamtal och samtal om böcker	18
Sammanfattning.....	20
Metod	21
Observationer.....	22
Intervjuer	22
Urval	23
Transkribering	23
Etiskt ställningstagande	24
Presentation av förskolan.....	25
Presentation av böckerna om Kråke	25
Genomförande	25
Resultat.....	27
Vuxeninitierade läsaktiviteter.....	28
Förutsättningar för lärande.....	28
Sammanfattning	37
Barinitierade läsaktiviteter.....	37
Barns samtal om texter.....	37
Samtal med barn	42
Sammanfattning	45

Diskussion	46
Hur texter förmedlas	46
Boken som symboliskt kapital.....	47
Barnens sociala självförtroende – habitus	49
Slutsats.....	50
Metoddiskussion.....	52
Fortsatt forskning.....	52
Referenslista	54
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4	

Inledning

Enligt kulturrådets definition innebär läsfrämjande att:

- att göra läsare av läskunniga
- öppna vägar till litteraturen för den som inte läser
- öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och i olika format för läsare i alla åldrar
- ge fler möjlighet till en konstnärlig upplevelse genom litteratur
- ta bort hinder för läsning, bredda en repertoar och stärka läsarens självförtroende och läsaridentitet (Statens kulturråd 2015 s.11)

Skolverket visar i sin rapport (Skolverket 2016) att det finns en otydlighet i hur undervisning ska bedrivas i förskolan. Genom en mer medveten undervisning skulle barnen ges möjlighet att utvecklas och lära sig mer.

För att lärandet ska bli optimalt krävs att det finns förskollärare och annan personal som kan möta barnet där det befinner sig i sin utveckling och som undervisar och ger barnen förutsättningar att utvecklas och lära i riktning mot de mål förskolan ska sträva efter. (Skolverket 2016 s 10).

Lärande är inte samma sak som att undervisa menar Säljö (2014), lärande är en konsekvens av människors aktiviteter och erfarenheter. Allt lärande kräver den lärandes personliga engagemang, barn måste se någon mening med att lära sig. Undervisning är att lägga till rätta för möjligheten att lära sig, att rikta någons intresse mot vad man vill att barnet kan lära sig. Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2013) diskuterar vilket kunnande barnen ska utveckla snarare än lärande. Vad kan ses som meningsfullt för barnen att lära sig t.ex. varför det är meningsfullt att kunna läsa en text på ett kritiskt sätt. De menar vidare att en lärare som vill arbeta enligt läroplanens intentioner kanske måste träna sig på att föra ett strukturerat samtal med barn. Doverborg m.fl. pekar vidare på att i ett boksamtal kan förskolläraren uppmärksamma hur barnen agerar. Kan de återge boken och i så fall hur gör de det, ställer de frågor kring det som händer, uppmärksammar de detaljer i boken.

Dikotomin mellan lek och lärande har varit/är stark inom förskolan men utmanas nu i och med läroplanen för förskolan (Skolverket 2016). I målformuleringen kan man läsa att alla som verkar i den pedagogiska verksamheten ska sträva efter att barnen ges möjlighet att utveckla ett rikt och nyanserat talspråk samt få kommunicera och uttrycka tankar med andra. Att förstå och kunna ha samtal om vad man läser kan ses som en självklar sak men är inte det för alla barn. Barns språkutveckling är beroende av att barnen ges möjlighet att delta i olika sorters samtal där de får ”övning i att lyssna, förstå och uttrycka sig så att andra förstår” (Pramling Samuelsson och Tallberg Broman 2013 s. 12). Som en direkt följd av PISA:s (Programme for International Student Assessment, 2014) resultat har nu Skolverket startat ett projekt, ”Läslýftet”, med statligt bidrag som vänder sig till skola och förskoleklass. Förskolan kommer att erbjudas samma läslýft men utan statligt bidrag vilket kommer att startas hösten 2016. På Skolverkets hemsida kan man läsa följande;

Läsförståelse och skrivförmåga är avgörande för elevers utveckling och lärande i skolan liksom för framtida delaktighet i samhälls- och yrkesliv. Elevers språk- och kommunikationsutveckling är alla lärares ansvar. Läslyftet syftar till att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen.
... (2015-09-23)

Dahlgren, Gustafsson, Mellgren och Olsson (2013) skriver om en kvalitativ kunskapssyn där grunden är att barnen är aktiva, nyfikna och ständigt försöker skapa mening i det de upplever. Då är det väsentligt att man utgår från barnens egna intressen och frågar om olika fenomen. Kress (1997) menar att vi måste ändra vår uppfattning om hur barn kan lära sig språk på ett för dem meningsfullt sätt, barn idag föds in i en mångfasetterad kommunikativ värld och verkar klara det bra. Critical literacy är ett begrepp vilket enligt Janks (2010) betyder att man arbetar med ett demokratiskt och kritiskt språkarbete. Critical literacy är ett sätt att få förskolebarn att lära sig analysera en text tillsammans med andra för att de ska kunna påverka sitt egen framtid. Att svensk förskola nu har ett uttalat uppdrag att arbeta med skriftspråklighet innebär inte att man ska ta över ett traditionellt bokstavsarbete från skolan utan arbeta med texter av olika slag. Texter som väcker barns intresse och är meningsfulla för dem för att utforska språket och dess möjligheter.

Det har funnits en allmänt utbredd tanke om att bara man läser för barnen så blir de automatiskt goda läsare och lär sig så att säga av bara farten. Inte minst synliggörs det när förskollärare säger att vi läser för barnen varje dag, men då är det främst vid rutinsituationer som läsvila eller för att lugna ner barnen som de får höra en saga vilket gör att det inte blir något fördjupande samtal om texten. McGee och Schickedanz (2007) menar att det inte är tillräckligt att bara höra sagor. För att barn ska förstå det de läser behöver de vara aktiva och involveras i form av att få ställa och svara på frågor samt göra förutsägelser om vad de tror kommer att hända. I föreliggande studie undersöks förskolebarns läsförståelse, och det är intressant att se hur/om barn förstår och samtalar om text som de får höra i förskolan. I Läroplanen för förskolan (Lpfö 98 Skolverket, 2016) kan man läsa att:

Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta tillvara barnens nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. (s.7) ...

utvecklar sin förmåga att lyssna, reflektera och ge uttryck för egna uppfattningar och försöker förstå andras perspektiv (s.10)

Som förskollärare påverkas man av politiska beslut, pedagogiska strömningar, kollegors rekommendationer, "så här har vi alltid gjort här" och sin egen förförståelse av vad undervisning är och kan vara. Det Bourdieu (1997) kallar för vårt kulturella kapital eller habitus.

Disposition

Dispositionen i föreliggande text är som följer; en presentation av studiens syfte och frågeställning följs av en kort historik om böcker och högläsning i förskolan. Därefter teoretiska utgångspunkter och en översikt av tidigare forskning i relation till studiens frågeställning. Metoden presenteras därefter med etiskt ställningstagande samt en kort

presentation av förskolan och böckerna som används i förskolan. Avslutningsvis presenteras och diskuteras studiens resultat, där även metod och förslag på fortsatt forskning kommer att diskuteras.

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med föreliggande studie är att undersöka förskolebarns sociala språkmiljöer genom att studera om barn ges tillfälle till samtal om de texter de möter i förskolan. Sociala språkmiljöer avser både barns läsförståelse, högläsning, boksamtal och barns egna initiativ till olika textsammanhang. Jag ställer följande frågor:

- Vad får barnen för förutsättningar på förskolan för att kunna utveckla läsförståelse?
- Hur samtalar barn om de texter de möter i förskolan?

I denna studie observeras högläsning med en etnografisk ansats, de data som genereras tolkas utifrån Bourdieus begrepp; fält, kapital och habitus. Jag ser att detta perspektiv fattas och vill därför fördjupa mig lite mer om Bourdieus tankar och försöka att med hjälp av dessa begrepp tolka barns förutsättningar till lärande i svensk förskolekontext.

Historik

Man kan ana en början till dagens högläsning enligt Björklund (2008) redan under 1800-talet i och med utgivningen av Fröbels bok *Mutter- und koselieder* (1843). Simonsson (2004) och Björklund (2008) tar upp Fröbel och hans lekpedagogik och anknyter den till högläsningens ursprung. Simonsson (2004) menar att fröbelpedagogiken med dess frontfigur Frederich Fröbel (1782-1852) lade grunden för den pedagogiska läsningen genom att beskriva vikten av att barn tillsammans med sin mamma skulle koncentrera sig på boken och bilderna den innehöll. Björklund (2008) och Simonsson (2004) lyfter båda två att Fröbels avsikt med att ge ut denna bok var att modern och barnet skulle läsa denna tillsammans och dessutom föra samtal kring bilderna i boken. Detta kan ses som en början till det vi idag kallar boksamtal. Målet med dessa samtal var dock inte att reflektera och kritiskt granska texten utan att mor och barn skulle ha en trevlig och vilsam stund tillsammans. Dessutom ansåg den tidens barnträdgårdslärarinnor att ett mål med högläsningen var att fostra barnen. Simonsson menar också att systrarna Moberg, som utvecklade fröbelpedagogiken under 1900-talets början, ansåg att det var betydelsefullt och viktigt att läsa för barnen varje dag och då kunde man också samla många barn med en barnträdgårdslärarinna.

Klerfelt (2007) kallar detta för kultur för barn. Kultur av barn menar Klerfelt har vunnit stort insteg i samhället inte minst under 70- och 80-talet då barnen alltmer blir berättare och förskolläraren stöder barns tankar. Klerfelt hänvisar till Gustafsson och Mellgren (2005) och ger som exempel när ett barn berättar om en teckning det ritat och förskolläraren skriver ner det barnet säger (s 56). Det tredje perspektivet Klerfelt tar upp är kultur med barn, förskollärare och barn skapar tillsammans lekvärldar där barn får ta del av olika skapande arbetssätt och estetiska uttrycksformer som till exempel boksamtal i min tolkning.

Myrdal var enligt Simonsson (2004) en framstående person inom utvecklandet av förskoleverksamheten under 1900-talet. Simonsson menar att Myrdal belyste det moderna barnet och betonade vikten av att pedagogerna förstod barnet på en individnivå, det vill säga såg till barnets känslor och beteende. Myrdal betonade vikten av läsning av mer moderna sagor som kunde ge barn möjlighet att kunna koppla böckernas innehåll till deras egen vardag. Myrdal ansåg att samspelet mellan den vuxne som läste och barnet var viktigt, de skulle lyssna på varandra, ställa frågor kring boken och ge svar på de frågor som kom upp. Detta kan ses som en intention till en sorts boksamtal.

När Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) kom blev det enligt Simonsson (2004) och Björklund (2008) början till en ny syn på lämplig barnlitteratur. Nu betonades vikten av att barnen fick erfarenhet av olika typer av böcker, som faktaböcker, pekböcker, sagoböcker osv. och ett dialogiskt arbetssätt förordades. Björklund beskriver att samtalen kring böckerna genom högläsning skulle bidra till att ge barn språklig stimulans och vidare generera i ökad begreppskunskap. Simonsson lyfter andra aspekter i relation till syftet med högläsning under denna period, och dessa är att ge barnen vila, kunskap, möjlighet till bearbetning av tidigare erfarenheter samt en glädjefull stund, helt i Fröbels anda. När Läroplanen för förskolan kom (Skolverket 1998 rev.2016) blev verksamheten mer utbildningsinriktad och man talade nu om

undervisning och ämnesdidaktik och betonade vikten av att pedagogerna i förskolan ska sträva efter att utveckla barnens språkliga kompetenser.

Teoretiska utgångspunkter

Den teoretiska utgångspunkten är utbildningssociologi. Med hjälp av Pierre Bourdieus (1990) i Engdahl och Larsson (2006) utbildningssociologiska perspektiv tolkas hur läsförståelse kan skilja sig åt mellan barnen. Bourdieu använder tre nyckelbegrepp fält, habitus och kapital. Reay (1998) menar att Bourdieu's begrepp habitus "permits an analysis of social inequality which is not simply dependent on fixed notions of economic and social locations" (s. 59). I denna studie tolkas det som att de sociala praktikerna är ett resultat av interaktionen mellan den enskildes habitus och fältet. Det betyder att förskolan som ett fält har rutiner för hur, när och varför man har högläsning och den enskilde, här barn och förskollärare, har egna rutiner för om och hur man har högläsning. Förskollärarna får genom sin utbildning tillgång till fältets rutiner och anpassar sig i hög grad till dessa. Barnen i sin tur har fått med sig olika rutiner för högläsning, om de alls har högläsning hemma, med sig till förskolan.

Då barn tillägnar sig vissa habitus (ungefär i betydelsen kollektiv livsstil, innefattande sätt att föra sig, vilka leksaker man leker med för tillfället, tänkesätt, vad man läser m.m.) bär de olika samhällsklasserna på särskiljande kännetecken vilket kan få betydelse för barnens vana vid att samtala om en text. Bourdieu och Passeron (2008) beskrev skolsystemet som att det har två funktioner skolan ska lägga grunden till och sträva mot att barn bl. a. blir läs- och skrivkunniga för att de i framtiden ska kunna få ett arbete samtidigt som förskolan så att säga ska reproducera systemets sociala och kulturella ordning. Skolan, menar Bourdieu och Passeron, både cementerar sin inre logik och bevarar en betingad social självständighet genom framförallt pedagogernas val i skolan. Vasquez, Tate och Harste (2013) menar att det som för en del är sunt förnuft inte är det för andra utan att det är en kulturell fråga, sunt förnuft ser olika ut beroende på i vilken kultur du lever i. Då strider agenterna i fältet om vems sunda förnuft som ska råda i förskolan vid boksamtalen.

Här nedan beskrivs Bourdieus begrepp fält, habitus och kapital (Bourdieu 1997).

Fält

Utbildning är ett fält (Grenfell och James 1998) som är uppbyggd av principer som varför man ska utbilda sig, som alla har tillgång till. Grenfell och James menar då att skolan kan ses som en underavdelning i utbildning, nästa avdelning är då universitet. I föreliggande studie kan förskola ses som ännu en underavdelning i utbildningsväsendet. Varje underavdelning har sina egna undervisningsmetoder, förskolan har en egen läroplan. Traditioner spelar en viktig roll i hur förskollärare ser på barn och hur och vad förskolebarn kan och har förmåga att lära sig. Det vill säga att mycket av det som sker i förskolan sker undermedvetet, 'det sitter i väggarna'. Fält är ett begrepp som Bourdieu, enligt Broady (1991), använder för att fånga in och beskriva relationer mellan grupper, individer och institutioner där människorna strider om något som är gemensamt för dem.

Människor orienterar sig via sin sociala praktik samtidigt som förskolan som institution måste uppfylla vissa funktioner i samhället (Berner, Callewaert och Silberbrandt 1980). Berner m.fl. menar att förskolan måste överföra en bestämd ideologi som hjälper till att sortera barnen till

skilda positioner i samhället. På så sätt menar Bourdieu och Passeron (i Berner m.fl. 1980) att människor kan påtvingas vissa föreställningar som inte är deras egna vilket de kallar för symboliskt våld. Då förskolan i föreliggande studie ses som ett fält kan det uppfattas av en del föräldrar och barn att det är överföring av information de utsätts för och inte den osynliga makt som existerar i det avseendet. Bourdieu (1989 i Grenfell och James 1998) menar att den sociala verkligheten existerar både materialistiskt och mentalt, vilket när de stämmer överens kan få en person att känna sig som 'fisken i vattnet' eller 'som hemma' för att använda metaforer.

I en förskola kan agenterna vara barnen, pedagogerna, och i bakgrunden föräldrarna, som har ett bokprojekt tillsammans. Det gemensamma målet kan vara att utveckla barnens intresse för böcker och hur man samtalar om böcker för att i sin tur väcka intresse för läs- och skrivinlärning. Trots det gemensamma målet kan det föregå en kamp om vem som har tolkningsrätten för hur målet ska kunna nås. Doxa beskriver fältets uppfattningar som inte är ifrågasatta, så här har vi alltid gjort, och styrkeförhållanden som tas för givna menar Bourdieu (1997). Både på det vetenskapliga och det praktiska planet finns det olika intressen. Pedagogerna, som är utbildade med vetenskaplig grund, kan här ses som doxa (ortodoxa) det är de som har utbildning för att på bästa pedagogiska sätt lära barn lära i förskolan och deras beslut blir sällan ifrågasatta. Man kan också tolka det som att Bourdieu menar att även barn och föräldrar som har vistats i förskolan en längre tid och skolats in i den miljön kan räknas som doxa. De vet 'hur det ska vara', hur ett boksamtal går till utifrån de erfarenheter de fått i tidigare boksamtal.

De här rutinerna som är väl etablerade som att vara bra och fungerande av barn och pedagoger kan utmanas av nytillkomna (nyanställda) pedagoger med nyare utbildning, samt av nya barn och deras föräldrar. Föräldrar i sin tur har egen kunskap från sin egen förskoletid och kanske framförallt skolgång. Barnen kan ha erfarenhet från en annan förskola och de har erfarenhet av hur föräldrarna bemöter dem i barnens strävanden efter att läsa, förstå och prata om böcker och barnlitteratur. Beroende på vilket kulturellt kapital familjen har kan de ha olika sätt att närma sig litteratur och boksamtal vilket ger barnen olika sätt att närma sig ett boksamtal. Nyttillkomna individer som Bourdieu (1997) benämner kättarna ifrågasätter doxa, det som är nu, dagens pedagoger och barn, de heterodoxa. Pedagogernas metoder ifrågasätts då av de nytillkomna pedagogerna och barnen och deras föräldrar. Samtidigt som de nytillkomna personerna ifrågasätter metoderna måste de följa de regler som redan finns om de vill bli accepterade av de etablerade pedagogerna, barnen och föräldrarna. På så sätt menar Bourdieu att det nya bidrar till att bevara gamla metoder i viss mån.

Habitus

Habitus utgör centralföreställningen i Bourdieus (1997) arbete. Habitus handlar om livsföring eller vilka vanor människor har. Bourdieu skriver om dispositioner som sedimenterar de synsätt och uppfattningar om sig själva som människor, vilka han benämner agenterna, har. Dispositioner som kan ses som en ram/ramar för vad agenterna kan göra för val i livet, val som uppfattas som fria och förnuftiga val (Harker och May, 1993). Det handlar om en struktureringsprincip för hur man tänker, handlar, hur man pratar, människors värdegrund och

varje människa har sin egen habitus. Genom lärande, framförallt i barndomen, präglas agenterna av dispositioner. De olika kompetenser och resurser som agenterna kan uppvisa som anses särskilt värdefulla och har stor betydelse i den närmaste sociala omgivningen utgör då agentens sociala kapital. Den mänskliga aktivitet som habitus förkroppsligas i kallar Bourdieu för en social praktik.

I en förskolekontext kan man tolka det som att vilken litteratur barnen har tillgång till, leksaker, och rutiner, osv. är påverkade av pedagogernas val som de uppfattar som förnuftiga och kloka. Samtidigt ska pedagogerna utgå från förskolans läroplan (Lpfö 98, Skolverket 2016) som kan ses som en samhällelig och kulturell betingelse. Bourdieu och Passeron (1964, i Berner m.fl., 1980) menar att undervisning inte försiggår i ett tomrum utan är ett resultat av samhällets strävanden och processer. De menar vidare att utbildningssystemet kan ses som självständigt men att alla institutioner som skolor (och förskolor) på förhand har försetts med en auktoritet att förmedla viss kunskap och vissa symboler. De ser det som en form av makt som är osynlig för de inblandade. Det är besvärligt för både undervisaren och de undervisade att genomskåda de krafter som utformar undervisningssituationen i form av läroplaner.

Habitus har alltså formats av ens tidigare liv och styr det framtida beteendet och kan förändras om agenten blir medveten om sina val och varför man gör dessa val. Det används för att förklara skillnader och likheter mellan såväl individer som grupper och klasser. Så beror skillnader mellan samhällsklasser i upplevelser och värderingar av till exempel ett konstverk på skilda förkroppsligade beteendescheman, olika habitus. Habitus kan förstås som en struktur som kännetecknas av förvärvat smak, dispositioner och känslor, socialiserande normer eller tendenser som styr beteendet och tänkandet.

Pedagogiskt arbete utvecklas genom praktisk aktivitet här och nu medan pedagogisk teori är knuten till tolkning och förklaring. Den praxeologiska kunskapssynen arbetar med ett objektiva outsiderperspektiv och ett subjektivt insiderperspektiv enligt Bourdieu (1997). Kunskapssynen menar att den sociala verkligheten är i ständig förändring vilket innebär att man måste se dagens förskola utifrån dagens sammanhang och situation och analysera boksamtal efter sin speciella karaktär, för att t.ex. kunna göra en jämförelse och verklig förståelse av den empiriska verkligheten. Människor behöver inte göra som de gör men de kan inte göra som de vill heller, handlingarna utspelas 'bakom ryggen' på den enskilde och därför kan observatören genom att tolka vad den enskilde säger/tänker och gör nå en insikt som aktören inte själv kan. Även om både den enskilde och observatörens praktik sker bakom ryggen på dem båda. Med det menas att man gör saker utan att tänka på det, de är så självklara. I föreliggande studie kan det betyda att sådant som ses som självklart och förutfattade meningar om hur lärare gör- eller inte gör- för att väcka barns lust för läs- och skrivlärande i förskolan kan missas.

Bourdieus grundläggande fråga är *Hur och Varför* människor agerar som de gör i konkreta sociala sammanhang? Lärarna med sin vetenskapliga utbildning har sitt perspektiv och barnen med sina föräldrar har sitt perspektiv på förskolans praktik. De synsätten möts i tanken om att både omsorg och lärande, educare, är viktigt i förskolan. Den stora frågan här kan ju vara vad

som är viktigast för läraren och vad är viktigast för barnet och föräldern. Barton (2007 i Norling 2015) menar att dagens barn redan har lärt sig meningen med läs- och skrivaktiviteter och när pedagoger i förskolan inte förstår det som är meningsfullt för barnen och deras erfarenheter så blir det svårare för barnen att förstå.

Begreppet habitus är inte statiskt enligt Bourdieu (1997) utan ett dynamiskt element utifrån de faktorer som medverkar till att styra människor i deras praktiska vardag, det organiserade sociala spelet. Habitus är socialiserad subjektivitet, vilket betyder att människans möjligheter är begränsade pga. sociala strukturer. Definitionen av hur man som praktiker uppfattar sin egen praktik är införstådd och kroppslig i den bemärkelsen att den uppfattas som naturlig och självklar. "Den sociala verkligheten existerar så att säga i en dubbel dimension: i tingen och i medvetandet, i fälten och i habitus, i och utanför aktörerna" (Gytz Olesen 2004 s.155). Det är nödvändigt att lärare är medvetna om att de styrs av läroplanen och hur de själva blivit uppfostrade och att de är medvetna om sina egna tankar om barns läs – och skrivinläring. Det är av stor betydelse för hur de möter barn och deras vilja och lust att tala om böcker och att läsa och skriva. Omärkbare vanor, inpräntade genom en "stilla pedagogik", enligt Bourdieu (1997). Sådana vanor kan avgöra om förskollärare läser 'Lille prinsen' eller 'Kalle Anka' för barnen. Läser man böcker som 'Lille prinsen' ser man kanske andra filmer än om man läser serietidningar, och har andra fritidsaktiviteter. Smaken är aldrig naiv då den röjer ursprung och varthän man vill och vad man inte vill vara. Smaken röjer inte bara estetiska skillnader utan framför allt social ojämlikhet och orättvisa enligt Bourdieu (1997).

Kapital

Begreppet kapital kan ungefärligt förklaras med värden, tillgångar eller resurser och de kan vara av antingen symbolisk, social eller ekonomisk art. Socialt kapital, som det som av sociala grupper känns igen som värdefullt som t.ex. kontakter, vänskapsförbindelser och släktrelationer och det ekonomiska kapitalet som är det vi normalt känner till. Hos Bourdieu är det mest grundläggande kapitalet det symboliska kapitalet. Det symboliska kapitalet beror på efterfrågan, det finns aktörer som accepterar att en given resurs eller kompetens har värde i den givna kontexten. Bourdieu och Passeron (1970 i Berner m.fl., 1980 s. 24) menar att den typ av språkbehärskning som i skolan ses som ett ideal kan man bara tillägna sig tidigt under uppväxten, framförallt i familjen. Det innebär att kapitalbegreppet härigenom utvecklas i en relation mellan de objektiva strukturerna och de subjektiva dispositionerna.

Det är språkliga praktiker som är intressanta för Bourdieu (1997) och inte de språkliga strukturer som lingvister intresserar sig för. Språk är ett socialt fenomen som utövas i form av praktiker i ett givet fält. De dominanta grupperna är i stånd att genomdriva sina normer, såväl språkliga som kulturella, som de mest korrekta. Det symboliska kapitalet blir nerlagt i kroppen och är ett resultat av sociala erfarenheter, sätt att röra sig och tänka samt kollektiva minnen. Härigenom skapas grunden för den selektion som börjar på förskolan, fortsätter i skolan och de högre utbildningarna och som resulterar i att utbildning inte skapar mer jämlikhet utan skillnader. Symboliskt kapital menar Broady (1991) är ett relationellt begrepp

som fångar in det som är värdefullt i den tid man lever i då tillräckligt många människor är disponerade att uppfatta detta som värdefullt.

Bourdieu skiljer på det bildade språket och det folkliga språket och menar därför att i utbildningsväsendet är språket en av de bäst dolda mekanismerna för att se sambandet mellan en individs sociala ursprung och framgång i skolan. Den som har den rätta kompetensen och behärskar det bildade språket har ett försprång i en skolkontext och får därigenom indirekt makt beroende på sin position. Positionen som pedagog grundar sig på vilket värde som politiker, andra lärare, föräldrar och barn anser att pedagoger har. Samhället består av sociala dominansförhållanden och en praktisk behärskning av ett bildat språk och sociala situationer där språket talas och som är accepterat av majoriteten ger därför ett försprång för de barn som är uppfostrade med detta som därför kan tänkas ge dem ett försprång i förskolan.

Dagens svenska barn, en överväldigande majoritet, befinner sig från ca ett års ålder i förskolan under de viktiga första åren och torde därför anamma språket och manéren på annat vis än förr när barn var sju år när de började skolan. Familjen har trots allt störst inverkan på barnets förhållande till språk i olika sociala funktioner. Individernas olika förhållningssätt är i sista hand något som uppstår ur och varierar från olika delar av samhället på grund av deras materiella omständigheter som bildar en slags ram för den tidiga socialiseringsprocessen enligt Bourdieu och Passeron (2008).

Det kapital pedagogerna bär med sig är ett utbildningskapital i form av en högskoleutbildning som förskollärare. Den kompetens som en högskoleutbildning ger där det ingår att förhålla sig kritiskt, ha ett reflekterande förhållningssätt till samhälle, skola, utbildning och förskola som fenomen, ett s.k. vetenskapligt kapital ger inträde till att vara pedagog i förskolan (Ekberg 2005). Den personliga förmågan som pedagog och hur man fungerar som pedagog inför personal och barn utgör dessutom en form av kapital som ses som viktigt inte minst av andra lärare, föräldrar och barn. Föräldrarna i sin tur har olika kapital i form av egna erfarenheter, utbildning, förmåga till kritiskt tänkande och behärskande av språket som talas på förskolan.

Christensen (2004) menar också att man som forskare ”funderar över hur människor i vardagslivet förstår förhållandena mellan kulturella kategoriseringar, sociala positioner, status och makt” (s 167, fritt översatt). När ett barn i förskolan pratar om en bok eller liknande som av förskollärarna uppfattas som ’hög kvalitet’ sker ett erkännande som ger barnet en symbolisk tillgång. Eftersom det sker i förskolan och är beroende av den legitimitet som det ger blir det ett utbildningskapital. Allt hänger på vilket ekonomiskt, kulturellt, socialt och symboliskt kapital man har. I denna studie kopplas det till att det har betydelse för barnens förmåga att anamma hur man genomför ett boksamtal i förskolekontexten vilket till stor del beror på vilka litterära aktiviteter som anses som god smak i hemmet.

Kulturellt kapital har de som vill och kan påverka hur förskolan ska fungera och i viss mån hur pedagogerna kan arbeta. Det ekonomiska kapitalet används till exempel av föräldrarna till att ge barnen ”de rätta” böckerna och litteraturen, de ”rätta” leksakerna, kläderna och fritidsaktiviteterna. Allt för att skaffa sina barn en framstående och lyckad position och genom det så visar de sin egen makt. Det ser Bourdieu och Passeron (2008) som en symbolisk bemästring, som tränas in från barnets familj. Samtidigt som fältets aktörer strävar mot

samma mål på olika sätt enas de ändå av att fältets principer, som här att få barnen intresserade för boksamtal och läs- och skrivförståelse, är värda att ta strid för enligt Engdahl och Larsson (2006). Aktörerna har både likartade och skilda uppfattningar om hur verksamheten i förskolan bör bedrivas och hur man bäst lär barn lära om boksamtal och läs- och skrivförståelse.

En grupp som pedagoger kan i sin kraft av utbildning och i kraft av de sociala och kulturella betingelserna som är gemensamma för dem utgöra en relativt homogen gruppering. Pedagogerna har en uppfattning om sin egen placering och funktion i samhället samt om hur man på bästa sätt ska få barn intresserade av läs- och skrivinlärning (Bourdieu och Passeron 1970 i Berner, Callewaert och Silberbrandt, 1980). Bourdieu (1997) menar att ”man tar den ställning man är benägen att ta i kraft av den position man innehar i ett visst fält” (s.249) vilket betyder att man har inflytande utefter den ställning eller position man har eller tar sig i förskolan som fält. De aktörer som är intressanta i föreliggande studie är närmast barn och pedagoger.

Sammanfattning

Centrala begrepp för föreliggande studie är Bourdieus (1997) fält, habitus och kapital som här har tagits upp. Förskolan ses i den här studien som ett fält där olika agenter utvecklar sina dispositioner, hur de hävdar sin egen förståelse för hur boksamtal och samlingar skulle kunna gå till..

Begreppet habitus är en individs resultat av livserfarenhet och de praktiker som människan erfar under sitt liv. En individs habitus har enligt Bourdieu (1997) formats av familjen samt sociala strukturer som gör att människans möjligheter är begränsande. Habitus är normbildande för hur människor kan och vill agera till exempel i undervisningen i en förskola. Vilka barn tillåts framföra sina åsikter och tankar i en barngrupp.

Begreppet kapital kan vara av antingen symbolisk, social eller ekonomisk art som tidigare nämnts. Symboliskt kapital är tillgångar som erkänns som värdefulla av andra (Bourdieu 1997) och kan skifta mellan olika grupper och sammanhang. Ekonomiskt kapital avgör vad en person har råd att göra, köpa osv och socialt kapital är när man har det som ses som värdefullt i en grupp som förskolan. Bourdieus grundläggande fråga är *Hur och Varför* människor agerar som de gör i konkreta sociala sammanhang.

Tidigare forskning

I följande avsnitt lyfts tidigare forskning som är relevant för studien. Nyttan med boksamtal och hur samtalen kan utveckla barns språk och förmåga att reflektera tas upp. Dessutom diskuteras olika tankegångar kring boksamtalens och andra samtals påverkan på barns läsförståelse.

När, hur och varför läser man i förskolan?

Magnusson Klint (2009) menar att ett problem med att använda barnboken i undervisning är textanalysen då barnböcker inte alltid är avpassade för ett ämne eller ett bestämt syfte. Vidare menar Magnusson Klint att sagan kan tala till barns intellekt samt deras behov av "det sanna" (s 147). Internet ser hon också som en plats där barn möter mycket information där de kommer att behöva vuxnas ledning när det gäller att få kunskap om frågor som rör etik och moral. Magnusson Klint hänvisar vidare till Pramling, Asplund Carlsson och Klerfelt (1993) som menar att "det är viktigt för pedagoger som arbetar med barn i denna ålder att vara medvetna om att förståelse av ett budskap i en saga kräver mycket mer än att man endast läser upp den" (s 96). Böcker kan användas för att berika barns lärande genom att man utgår från barnlitteratur vid olika teman och då inte bara läser boken, man leker och dramatiserar boken. Samtidigt lyfter Magnusson Klint (2009) fram att bilderböcker stimulerar inte bara barns språkutveckling de ger dem också rikare fantasi med nya världar att erbjuda, där barnen kan få syn på udda människor och annorlunda sätt att leva.

I de flesta förskolor läser man någon gång under dagen en saga för barnen, det finns dock undantag. Damberg, Nilsson och Ohlsson (2013) har i en studie gjort funnit två förskolor där ingen litteraturläsning förekom alls under den vecka deras studie genomfördes men i genomsnitt lästes det drygt sex gånger i veckan i de deltagande förskolorna. Högläsning ses framförallt som en väg att berika barns språk och att om man bara läser för barnen varje dag så kommer de förmodligen per automatik att bli intresserade av att börja läsa själva. Mot detta synsätt talar Street (2003) som skiljer på litterära händelser och litterära metoder och menar på att bara för att man till exempel lär fattiga illitterata människor att läsa och skriva så löses inte deras livssituation som genom ett under genom en litterär händelse. Han anser att man behöver se till kontexten de personer lever i för att kunna avgöra vad det är de behöver lära sig, vilka litterära metoder man behöver ta till, för att få ett bra liv där de befinner sig. Det finns enligt Street ingen universell metod för literacy utan det finns olika litteracitet i olika kontexter. Pramling och Pramling Samuelsson lyfter att enligt Cathy Nutbrown (2006, i Pramling & Pramling Samuelsson 2010 s.14) är det tre aspekter av talat språk som ses som särskilt avgörande för barns literacyutveckling och dessa är berättande, fonologisk medvetenhet och samtal om literacy. Fokus för denna studie är samtal om texter barnen möter i förskolan.

Ett kritiskt förhållningssätt till text kan göra att läsaren börjar tänka på hur man kan se igenom texten enligt Janks (2010). En förskollärare som arbetar tillsammans med barnen för att ge dem ett meningsfullt samtal om texten är, enligt Janks, också intresserad av all slags text såväl skriven som visuell text i form av bilder. Där ingår även text i form av vad som berättas vilket

Janks anser är oral text. Hon menar också att man kan läsa "film, clothing, gestures, pictures, photographs, bodies and so on." (s 18). Janks anser att kunna läsa texter kritiskt är ett samspel mellan språk, litteracitet och makt.

Kress (1997) anser att när människor talar med varandra använder de gester för att förstärka vad de menar, särskilt små barn använder sig av kroppsspråk när de vill bli förstådda. Han menar att barn kan finna egna vägar till språket och att skrivet språk är utsatt för konkurrens. Sättet att lära sig läsa har förändrats då barn nu för tiden översköljs av bilder och symboler. Barn nu för tiden lär sig läsa tillsammans med andra och inte bara ensamma för sig själv på kammaren. Kress anser vidare att eftersom barn idag föds in i ett samhälle som är under ständig förändring så måste pedagoger våga lita på att barn kan lära sig på sina egna postmoderna sätt. Han menar att de klarar det mycket bra då de föds in i denna snabba värld vi lever i idag. Vasquez (2004 i Bergöö och Jönsson 2012) arbetar med critical literacy i förskola och skola och poängterar hur viktigt det är att samtala, läsa och skriva fram en ny förändrad värld och inte bara lära sig om hur det ser ut nu idag. Ur ett makt- och hållbarhetsperspektiv är det nödvändigt att kunna ta till sig information och att se vem som står bakom de budskap som förs fram, att kunna läsa mellan raderna.

Bergöö och Jönsson (2012) och Björklund (2008) menar att pedagoger i förskolan skulle kunna arbeta med ett demokratiskt och kritiskt språkarbete som handlar om hållbar utveckling och sociala rättvisefrågor. Barn kan bli medvetna om frågor som rör kultur, klass, kön, rättvisa och förmåga att handla där man samtidigt uppmärksammar barns olika förmågor. Förskolan har ett uttalat uppdrag att arbeta med skriftspråklighet och texter som väcker barnens engagemang och är meningsfulla för dem hjälper dem att utforska språket och vad som ingår i litteracitet. Siraj, Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford och Taggart (1999 – 2004) visar i EPPE-projektet (The Effective Provision of Pre-School Education) att förskolans utformning och personalens engagemang har stor betydelse för barnens lärande. Förskolor med hög kvalitet hade en bättre utveckling när det gäller barns intellektuella och sociala utveckling särskilt när pedagogiken innehöll lärande och lärande miljöer som dessutom pekade på ett delat hållbart tänkande om miljön. Projektet visar också att alla barn som gick i förskola hade stora fördelar av detta senare i skolan och det främjade särskilt socialt missgynnade barn.

Här ovan har lyfts hur avgörande det är för barnen i förskolan att förskollärare läser texter för dem som väcker deras intresse och utmanar deras tankar kring för dem meningsfulla situationer. Valet av litteratur är avgörande för vad barnen får höra liksom valet av metoder man behöver ha för den barngrupp och de barn man möter. Det för vidare till tillgången till böcker och boken som symboliskt kapital som kommer att behandlas i nästa avsnitt.

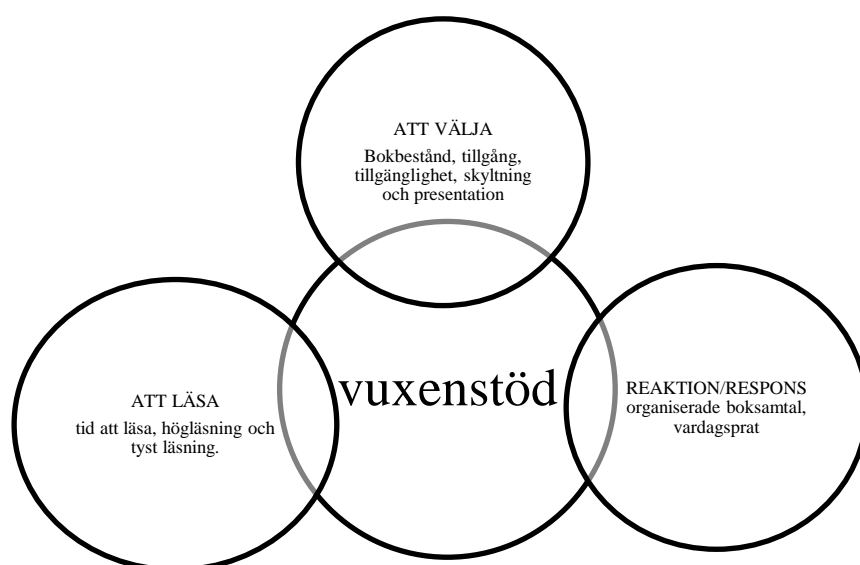
Boken som symboliskt kapital

Det här avsnittet tar upp betydelsen av vilka böcker som erbjuds i förskolan och vikten av att välja böcker som utmanar barnen och visar på mångfalden av litteratur. Med symboliskt kapital menas här att förutsättningen för att kunna ha ett boksamtal är att man har en bok som ett verktyg för att kunna genomföra detta boksamtal. En bok som är utmanande för barnens tankar och samtal.

Bokval

Böcker förekommer i alla förskolor, det finns ofta ett eget bokbestånd och därutöver lånar man böcker på bibliotek eller bokbuss. Simonsson (2004) visar att pedagoger ser olika på högläsningssituationerna utifrån vilken bok de läser och hon tar upp en förskollärares idé om att en ABC-bok gör att stunden blir en inlärningsstund och inte en vanlig sagostund. Zucker, Justice, Piasta och Kaderavek (2009) pekar på vikten av att välja böcker som får barnen att bli engagerade och där förskolläraren ställer frågor som gör att barnen får komma till tals. De menar att användandet av faktaböcker skulle kunna användas mer i förskolan då dessa texter får förskollärarna att ställa fler öppna frågor där barnens tankar kommer fram på ett annat sätt än vid läsandet av vanliga sagoböcker. Att barnens tankar kommer fram gör att de utmanas i sitt tillägnande av ett rikt språk när de hör varandras idéer och åsikter om det lästa. Det får barnen enligt Zucker m.fl. att använda sig av fler ord som berikar deras litteracitet vilket de även har nytta av i framtida möten med literacy.

Lekstrategier tar Norling (2015) upp som en dimension av strategier i den sociala språkmiljön. Hon studerade hur pedagogerna stöttar barnens begreppsutveckling i symbolrelaterade lekaktiviteter och fann att i vissa situationer när pedagogerna ställde öppna frågor var barnen inte intresserade just då. Norling tolkar det som att det är när pedagogerna är lyhörda för barnens initiativ och ”finner de rätta tillfällena” (s74) som de kan ge barnen bekräftelse och utmaningar. Damber m.fl. (2013) visade på att förskollärarna i deras studie ofta valde böcker på ett omedvetet sätt utan att reflektera över innehållet. De menar att valet av böcker borde baseras på det tema som är aktuellt i verksamheten och att dessa böcker ska ge barnen möjlighet att göra egna tolkningar och reflektioner av bokens och därigenom temats innehåll. Enligt Chambers (2014) består ett möjligt bokval för barnet eller förskolläraren av några viktiga aspekter, boklagret, tillgängligheten, användarvänligheten och presentationen. Hur förvaras böckerna, har barnen möjlighet att komma åt böckerna utan att behöva fråga en vuxen, hur ofta byts böckerna ut?



Figur 1. Modell av Chambers läsecirkel (2014 s.15)

Tyst läsning kan i förskolan tolkas som att det lilla barnet sitter och leker med en bok för sig själv. Så småningom så får barnet till det när det förstår hur man håller i boken för att se bilderna åt rätt håll, hur man bläddrar i en bok och bästa sättet för att få barn intresserade av litteracy är enligt Chambers (2014) att bekräfta barnet varje gång det hanterar en bok. Eriksson Barajas (2012) menar att för att undvika repetitiv läsning kan en vuxen stödja barnen med att visa på olika alternativ. Även om man ska utgå från barns intressen så kan förskollärare rikta barns intresse mot för barnen ny och annorlunda litteratur som motvikt till vad de brukar läsa för att vidga deras vyer. Ett dilemma som Eriksson Barajas ser är att göra ett boksamtal autentiskt. Hur ska förskolläraren organisera läsandet där barnen kommer till tals på ett för dem meningsfullt sätt utan att förskolläraren kommer in på praktiska saker som att hyssja åt en del barn? Försöka ha ett samtal om en bok som några barn inte tycker är intressant? Dikotomin mellan frihet och kontroll i ett boksamtal kan ibland vara svår att hantera.

Literacyundervisning i förskolan

Läroplanen för förskolan (Skolverket 2016) har tydliggjort att förskolans uppdrag bland annat är att bidra till barns kunskande i olika ämnen. Det är förskollärarna som har det övergripande ansvaret för att undervisning lyfts så att barnen får lära sig och utvecklas. Vad betyder det att undervisa i förskolan när lek och omsorg är två andra "ben" som förskolans verksamhet ska vila på?

Doverborg, Pramling och Pramling Samuelsson (2014) hänvisar till Barnett (1973) som använder sig av två saker som definierar undervisning. Han menar att undervisning "utvecklar en viss förändring hos någon annan" och att "hålla fast vid uppgiften och förändra den tills den lärande kan göra eller förstå uppgiften" (Doverborg m.fl. 2014 s. 11). Doverborg m.fl. poängterar att det betyder att den som undervisar måste vara lyhörd och anpassa

undervisningen till de som undervisas. Det för onekligen in tankarna på begreppet meningsskapande, ett begrepp som Dahlberg, Moss och Pence (2002) använder liksom Johansson och Pramling Samuelsson (2006), och som ses som en viktig dimension för att förstå hur barn lär och hur förskolläraren tänker vid planeringen av undervisning. Meningsskapande kan ses som att, i motsats till begreppet kvalitet, vara en bättre utgångspunkt för att mäta hur bra undervisning barnen får vara med om.

Att designa för lärande är en fråga som Selander och Kress (2010) belyser och menar att utbildning ska åstadkomma mer än bara ämnesbaserade faktakunskaper och färdigheter.

: till exempel förmågan att analysera företeelser och utveckla ett kritiskt tänkande, frågan om identitet eller hur man >>iscensätter>> sig själv som lärande individ och (blivande) yrkesmänniska och samhällsmedborgare, träning i att utveckla kreativa sidor och träning i att samverka med andra för att lösa problem. (s. 14)

De använder sig även av metaforer för att belysa hur man kan lära, kunskapens träd eller alternativet som är en rhizom. En rhizom är ett nätverk av rottrådar, som här kan förstås som barn och förskollärare, som binder samman många svampar under jorden. Tillsammans bildar barnen och förskollärarna kunskap med och av varandra. Det kan jämföras med Johansson och Pramling Samuelsson (2006) som menar att i en utvecklingspedagogisk teori erfar barnen i början världen som en helhet som så småningom förgrenar sig åt olika håll för att åter bli en ny helhet. Rogoff, Paradise, Meija Arauz, Correa-Chávez och Angelillo (2003) håller före att barn genom att erfara och härma hur man pratar i ett visst sammanhang, som vid ett boksamtal eller en samling i förskolan, lär sig de rätta koderna för att föra ett samtal och hur man gör när man läser en bok eller är med vid en samling. De menar dock att man måste skilja på att härma i största allmänhet och att delta i och observera i en för barnen tillrättalagd situation de kallar det för "*intent participation*" (s 178) aktivt lyssnande.

När förskolebarn ser hur andra barn och förskollärare gör när de läser vill de göra likadant, och det är en betydelsefull faktor i barns upplevelser av litteracy. Det här sättet att lära på passar särskilt bra när barnen deltar mycket i vuxenvärldens dagliga liv enligt Rogoff m.fl. och ger som exempel hur man i Polynesien sällan tilltalar små barn, toddlare, direkt men barnen är tillsammans med de vuxna och hör hur de pratar och vad de pratar om. När barn och vuxna kommunicerar är det i genuina situationer där det inte finns färdiga svar. I motsats till *intent participation* menar Rogoff m.fl. att nu undervisas barn som på ett löpande band vilket de kallar "*assembly-line instruction*" (s 183) där kunskapen kommer från experter utifrån. De ser dock ingen dikotomi i detta utan som två vägar till kunskap där den ena vägen inte utesluter den andra för att organisera lärande för barn.

Björklund (2008) och Sjöberg (2011) menar att synen på barn och hur barn lär har förändrats så tillvida att barn nu ses som kompetenta individer som kan medverka i sitt eget lärande. Sjöberg menar som en motvikt till synen på det kompetenta barnet att det blir övervakat och ständigt utrett vad det lärt sig och att det medföljer att de barn som misslyckas med att leva upp till normen om det kompetenta barnet görs ansvariga för sina egna tillkortakommanden. Björklund (2008) tar upp att få tillgång till redskap för att lära sig är starkt förenat med

sociala, politiska och kulturella villkor och menar att det är en demokratisk rättighet att få lära sig läsa och skriva. Förskolan ska kompensera hemmet (Skolverket 2016) för att se till att alla barn får tillgång till litteracy för att de nu och i framtiden ska kunna ta till sig information och att samtidigt kunna analysera och kritiskt granska denna information och texter de möter.

Texter och bilder finns överallt och barn fastnar för det som de tycker verkar meningsfullt för dem vilket inte minst film- och leksaksindustrin har tagit fasta på. Roskos och Christie (2001) och Saracho (2004) pekar på att förskollärare spelar en stor roll i barnens framväxande litteracitet särskilt under barnens fria lek. Roskos och Christie menar att barn använder sig av lek för att bearbeta det de sett i filmer och sagor de hört utifrån tidigare erfarenheter de bär med sig från hemmet och förskolan. På så sätt bidrar barnen till sin egen språkutveckling.

Liberg (2006) pekar på den fysiska läsmiljön och menar att det är viktigt att fundera kring om det är ett levande och rikt språkrum man vistas i, därför är det av stor betydelse att miljön i förskolan uppmuntrar till litteracitet. Saracho (2004) pekar på två varianter av hur förskollärare kan delta i barns lek. Det finns de som deltar i barnens lek och är där barnen är och då observerar de barnen, interagerar med dem för att de ska fokusera på vad de gör. Den andra kategorin av lärare hjälpte barnen att förstå att det fanns olika sätt att tänka på om leken de höll på med. Förskolläraren läste en saga för barnen medan barnen fick leka sagan samtidigt som förskolläraren lät barnen förutspå vad som skulle hända i sagan närmast eller bjuda in figurer i sagan som var viktiga för barnen t.ex. Stålmannen i sagan om den Lilla lilla Gumman. Förskollärare kan lära sig att kunna animera miljön och skapa litterära experiment för barnen menar Foote, Smith och Ellis (2004) också. De pekar också på hur viktigt det är att förskollärare har kunskap om vad som är bra litteratur när de väljer böcker till förskolan. Liknande resultat fick Norling (2015) där pedagoger beskrev att de såg det som en möjlighet att kunna använda svårare ord när de läste böcker. Flera pedagoger beskrev också att de använde sig av rekvisita till sagorna för att förtydliga ords betydelse samt att de lekte med ord. I sina observationer såg dock Norling inte ofta att de beskrivna strategierna användes.

I det här avsnittet olika perspektiv på undervisning behandlats och hur förskollärare kan lyfta undervisning i ett för det kompetenta barnet meningsfullt sammanhang. Hur barn lär genom att härma varandra och vuxna i meningsfulla situationer och att lärande kan ske utan att barnen är involverade i det de ska undervisas i har beskrivits. Vikten av att lägga till rätta, utforma, undervisningen för att barn ska kunna lära sig att lära har också behandlats. I följande avsnitt redogörs för boksamtalet och dess betydelse för barns litteracy och hur man kan göra samtalen meningsfulla för barnen.

Boksamtal och samtal om böcker

Högläsning i förskolan är ett bra lärtillfälle för litteracitet om förskollärarna stöttar och utmanar barnen med samtal som inte bara handlar om texten i boken utan tar med barnen bortom här och nu säger flera forskare som här tas upp. Price, Rogoff, Bradley och Smith (2012) menar att utifrån ett socialt och kulturellt perspektiv är samtal om boken och vad som kan ha hänt före och efter boken börjar och tar slut ett sätt att vidga barns språk och litterära förmågor. De tar också upp att samtalet kan handla om varför t.ex. huvudfiguren i boken handlar som den gör, vad det kan bero på. Genom att utmana dem med uppgifter och frågor

som ligger precis utanför deras förmåga att tänka utanför den ram som en bok ger. De menar på att bara läsa böcker i en högläsningssituation inte är tillräckligt för att utveckla barns förmågor och ett rikt språk.

McGee och Schickedanz (2007), Zucker m.fl. (2009) och Damber m.fl. (2013) framhåller också de samma tankar när de menar på att det är nödvändigt att ställa frågor om texten och utanför texten till barnen i stället för att de bara ska vara passiva lyssnare. Det räcker alltså inte att bara ställa frågor om vad som händer i boken utan man måste ställa frågor till barnen som får dem att bli läsare som kan analysera och kritiskt granska texter, i så mening att de kan ställa frågor till boken om sådant som inte syns just för tillfället. Att ta högläsningen till en högre nivå och tänka ett steg till. Barnen behöver vänja sig vid att tillsammans med andra diskutera böcker liksom förskollärare kan öva upp sin förmåga att leda samtal kring böcker.

Chambers (2014) framhåller att ett boksamtal bör innehålla tre ingredienser och dessa är att utbyta frågetecken, att utbyta entusiasm och att upptäcka mönster. Vidare menar Chambers som tidigare nämnts att all läsning börjar med ett val av vilken bok eller text som ska läsas. Barn påverkas av vad människor de tycker om och respekterar berättar om böcker och texter de läst och vad dessa människor väljer att läsa för barnen i t.ex. förskolan. Barnet behöver vara en av parterna i en dialog om samtalet ska bli givande. När förskollärare och barn är engagerade i samma sak kan de tillsammans bygga upp en gemensam grund för förståelse av det ämne som deras uppmärksamhet riktas mot.

McGee och Schickedanz (2007) liksom Price m.fl. (2012) förespråkar att man i förskolan skulle kunna ha ett systematiskt tillvägagångssätt när man har högläsning. Högläsningstunderna ska vara interaktiva och förskollärarna ska engagera barnen genom att låta dem samtala om boken men inte samtala hur som helst. För att barnen ska lära sig något i högläsningssituationerna bör samtalen ha en struktur som bygger på att fördjupa dessa samtal. Då förskolläraren läser samma bok flera gånger kan förskolläraren varje gång boken läses ställa alltför många frågor som fördjupar förståelsen för barnen samtidigt som deras ordförråd då utvidgas. De menar att de som läser för barnen, innan de läser, ska ha valt ut vissa delar som de ska belysa extra under högläsningen och kring dessa föra ett analyserande samtal. Genom att vara väl förberedd inför högläsningen kan pedagogerna enligt McGee och Schickedanz lättare svara på barnens kommentarer och tankar kring boken. Även Damber m.fl. (2013) pekar på vikten av väl förberedda förskollärare och menar att det är en fördel om de redan innan läst igenom boken för att veta om den kommer att vara tillräckligt utmanande för den aktuella barngruppen.

Den ideala förskolläraren ska klara att få kunskap om sina barn på alla plan enligt Sjöberg (2011) och bör vara en inkännande, lyssnande och personlig förskollärare som deltar i barns lek. Barnen (och förskollärarna) måste ha rätt attityd, vilja och förmåga till att klara av de krav som ställs på dem i förskolan och det är inte alla som har de förutsättningarna med sig och det är dessa barn som riskerar att bli förlorare. Sjöberg hänvisar till Foucaults (1991) tankar om styrning och makt, en internaliserad osynlig disciplinering. Norling (2015) visar på att pedagogerna har ett stort behov av kompetensutvecklande insatser när det gäller den sociala språkmiljön, de upplever själva att de har brister i det området. Pedagogerna

uppmuntrar till språklig kommunikation men missar att integrera läs- och skrivfrämjande rekvisita annat än i formella sammanhang som när de läser en bok.

Sammanfattning

Genomgången av tidigare studier har belyst nyttan av att samtala kring texter som barn möter i förskolan. Att använda sagor i ett boksamtal kan enligt Magnusson Klint (2009) bli ett problem då de kan vara svåra att samtala kring och barn gärna ser sagan som sann. Damber m.fl. pekar på att det i förskolan ibland ses som tillräckligt att läsa en bok för att barnen ska bli intresserade av att läsa och utveckla sin läsförståelse. Janks (2010) menar att kunna läsa kritiskt är ett samspel mellan språk, litteracitet och makt.

Val av litteratur och andra texter som används i förskolan är en aspekt som ses som avgörande för vad barnen får för upplevelser (Simonsson 2004, Zucker m.fl. 2009). Simonsson (2004) och Zucker m.fl. (2009) pekar på att böcker som gör barn engagerade och där förskollärare ställer frågor gör att barns tankar kommer fram på ett annat sätt än vid läsandet av vanliga sagoböcker.

Literacyundervisning i förskolan anses bli mer meningsfull för barn när förskollärare planerar bokläsningen vilket ses som en väsentlig dimension för att förstå hur barn lär (Dahlberg m.fl. 2002, Johansson och Pramling Samuelsson 2006). Johansson och Pramling Samuelsson när barn får delta i sådana sammanhang kan de också erfara hur man pratar i vissa sammanhang. Högläsning och samtal om den litteratur man valt i förskolan kan vidga barns språk och litterära förmågor. Det är nödvändigt att ställa frågor till barnen, inte bara om det som händer i boken utan även om det som inte syns i boken (McGee och Schickedanz 2007, Zucker m.fl. 2009, Damber m.fl. 2013)

Metod

Studien hade en etnografisk ansats där observationer och intervjuer var centrala insamlingsmetoder. Etnografisk ansats betyder att man undersöker vad som händer, olika fenomen, i den kultur man vill undersöka. Genom att använda en etnografisk ansats kan man följa barn och pedagoger i deras dagliga kontext, förskolan. I föreliggande studie kan man se förskolan som en kultur. Detta tillvägagångssätt har redan provats en gång förut i en mindre pilotstudie i en förskola 2014, då var det jag som genomförde högläsningen och boksamtalet vilket jag inte kommer att göra i denna studie. Inom etnografin använder man sig oftast av flera olika datainsamlingskällor för att få en så tydlig bild som möjligt. Det blir en trianguleringsprocess som gör att bilden av den kultur man som forskare studerar blir tydligare. I föreliggande studie användes både filmade observationer, observationer och intervjuer i form av samtal med barn och personal, och reflektioner för att förstå det som studerades (Thomson 2010). Valet att videofilma gjordes för att kunna gå tillbaka och se observationerna flera gånger. Att filma kan dock påverka de som filmas på ett negativt sätt. Det var dock inget som märktes i föreliggande studie.

Etnografiska studier börjar på ett övergripande plan med flera frågeställningar. Dessa frågeställningar blir efter hand justerade till det slutliga undersökningsproblemet som blir det etnografen faktiskt undersöker och sedan rapporterar. En etnograf håller med om att forskaren påverkar studien genom sin förförståelse och övar sig till att förstå det i ett vetenskapligt sammanhang genom att ständigt reflektera och analysera det den ser och upplever. Jag har arbetat i förskolor och har min bild av hur ett boksamtal eller att läsa en bok går till i en förskolekontext. Alvesson och Sköldberg (2008) refererar till Fetterman (1989:11) som definierar etnografi som "konsten och vetenskapen om att beskriva en grupp eller en kultur" (s. 177). Det talas om risken för att bli alltför involverad i fältet man studerar, att bli en av de man undersöker, och att vara involverad men samtidigt kunna distansera sig (Asper 2007, Alvesson och Sköldberg 2008). Som forskare med etnografi som metod bör man ha ett öppet sinnelag ifråga om vad som studeras. Det finns ingen position som är lagom menar Asper (2007) utan man får som forskare testa sig själv med jämna mellanrum för att se var man står.

Först tas upp vad som kan ske i ett boksamtal och sedan används Bourdieus begrepp för att belysa läsförståelse ur ett utbildningssociologiskt perspektiv. Med ett sociologiskt perspektiv menas hur man kan skapa teoretiska sammanhang åt olika detaljer i människors (här barnens och pedagogernas) livsstilar och deras samspel som Bourdieu uttrycker genom Engdahl och Larsson (2006). Därefter görs en reflektion över det som sker i boksamtalen, barnens lek och samlingarna, medvetna och omedvetna handlingar som hur man bäst går tillväga för att lära barn lära. Bourdieu hade en förmåga att skapa teoretiska sammanhang åt olika detaljer i människors livsstilar och deras samspel. Enligt Grenfell och James (1998) bortsåg Bourdieu från dikotomin mellan objektiv och subjektiv kunskap, han menade att det ena inte kunde utesluta det andra. Hans sociologi är relationell i alla avseenden och studerar det sociala livet i relation till sitt historiska och rumsliga sammanhang och relationer mellan individerna som skapar sammanhanget. Bourdieu menar att en analys av symboliska system, som språk, inte ska ses som en statisk struktur utan att det är ombildande och dynamiskt. I denna studie har

det betydelse för hur barn kan, vill och vågar prata om en text i förskolan som fält. Det gäller även pedagogernas tankar om texter i förskolan i fråga om ett relationellt perspektiv, pedagoger och barn påverkar fältet genom sina val.

Observationer

Deltagande observation definieras av Kullberg (2014) som "ett pågående och intensivt observerande, lyssnande och talande" (s. 98) och är det sätt som är mest karakteristiskt för en etnografisk studie där man samlar in och skapar data. Asper (2007) påpekar att etnografisk forskning innebär att forskaren skapar en förklaring, och denna förklaring är då grundad i meningen hos aktörerna som studeras. En etnografisk studie är explorativ, induktiv och kontextuell där delarna är integrerade med såväl varandra som med helheten menar Kullberg (2014, s.17). Aspers (2007) anser att man som forskare alltid har en förförståelse för det som man forskar om. Han fortsätter med att en lämplig strategi är att som forskare göra en förstudie. Det kan man säga att jag gjort då jag genomförde en mindre etnografisk studie som jag tidigare nämnt här ovan. I den förstudien var jag aktiv deltagare, det vill säga att det var jag som läste och genomförde boksamtalen med barnen, vilket förde in mig på tanken att i föreliggande studie vara observatör istället, en deltagande observatör.

Aspers (2007) anser också att det kan bli ett dilemma när man som forskare möter barnen som studeras. För att kunna få tillgång till barnens tankar måste man ha en bra kontakt med barnen samtidigt som forskaren inte kan vara en personal i verksamheten. Tolkande etnografi lägger tyngdpunkten på tolkningar, kritisk reflektion och berättandets problematik enligt Alvesson och Sköldberg (2008). Vidare beskrivs det att termen kultur ska förstås som att observatören undersöker en kultur utifrån sina egna förutsättningar. En kultur påverkas av gruppens karakteristika som tankar, utsagor och förhållanden vilket jag tolkar kan jämföras med Bourdieus (1997) habitus i viss mån. Observationerna har videofilmats när så varit möjligt, alla barn fick inte tillåtelse att bli filmade, och/eller spelats in med diktafon. När videoobservationer förekom filmade jag i en sådan vinkel så att de barn som inte fick filmas inte kom med på filmen. Det visade sig vara svårt så efter några filmade observationer övergick jag helt till att observera och föra anteckningar samt spela in med diktafon.

Intervjuer

Intervjuer kan ha många syften och i föreliggande studie var det att samtala och reflektera tillsammans med barnen om det som observerades. Informella intervjuer menar Kullberg (2014) kan ses som ett samtal i en etnografiskt inspirerad studie. Kullberg anser vidare att man som etnografisk forskare inte kan planera sina frågor i förväg utan måste följa barnens tankar om de böcker man samtalar om. En informell intervju, eller samtal, kan leda till att man gör en djupintervju då man bestämmer en plats där den kan genomföras. Djupintervjuerna gjordes alltså inte i den kontext där observationerna gjordes, detta kan också ha påverkat barnen vid samtalen/intervjuerna. Dessa samtal/intervjuer var nödvändiga att göra för att som Kullberg säger "komma förbi en ytlig floskelnivå där den intervjuade säger det som kan förväntas" (s.129). Det gäller särskilt när man intervjuar barn som gärna vill vara till lags och svara rätt på frågor de får vilket jag lagt märke till i samtal som förts och intervjuer som gjorts med barn tidigare. Det handlar till stor del om vem som har rätten till att definiera

ordens innebörd enligt Thomsson (2010), en vuxen har till exempel alltid ett sorts övertag gentemot barn. Intervjuerna har filmats, när så varit möjligt och/eller spelats in med diktafon.

Urval

Urvalet gjordes genom att två förskolechefer i en kommun kontaktades för att få tillgång till en förskola, vilken som helst på grund av tidsbrist. Således var det inte säkert om pedagogerna på den av förskolechefen utvalda avdelningen hade boksamtal i fokus eller använde sig av den metoden. Hur många avdelningar som kunde tänka sig att vara med i studien var också en öppen fråga. Jag kontaktade först en förskolechef i den valda kommunen men ingen pedagog bland hennes förskolor kunde tänka sig att vara med av olika anledningar.

Förskolechef nummer två hittade en avdelning där pedagogerna kunde tänka sig att vara med. Pedagogerna hade godkänt att jag fick komma så jag åkte till förskolan för att lämna missivbrev (bilaga 1) till dem som de läste och skrev under sitt godkännande till att delta i studien. Jag frågade då en av pedagogerna om de ville att jag skulle komma och informera vårdnadshavarna samt ge dem missivbreven (bilaga 2) som gällde deras godkännande för att deras barn fick delta i studien. Pedagogen sa då att hon skulle göra det, hon menade att det var bättre att göra så. Några vårdnadshavare gav sitt medgivande till att barnen fick videofilmas och några ville bara att barnen skulle få delta vid användande av diktafon och åter några föräldrar ville inte att deras barn skulle delta alls. Det försvårade arbetet med observationerna då jag fick vara väldigt noga med att vissa barn inte fick synas på film och några fick inte vara med alls. Jag menar att om jag hade kunnat komma ut för att informera vårdnadshavarna direkt så hade jag fått fler vårdnadshavares godkännande för att deras barn skulle få vara med i studien.

Pedagogerna hjälpte till mycket genom att placera barnen så att de kunde filmas vid vissa situationer och ibland användes bara diktafon utan att de barn som inte fick filmas eller spelas in blev utsatta för detta. Att göra observationer av barns läsförståelse genom att filma eller göra en ljudinspelning kan vara svårt då man inte på förhand kan veta när de visar vad de förstått eller om de förstått något alls. Av egen erfarenhet att arbeta som förskollärare vet jag att barn kan visa att de förstått en bok eller saga genom att de pratar om boken eller sagan eller rentav leker sagan direkt efter att de läst, eller en annan dag.

Transkribering

Observationerna och intervjuerna har skrivits ut i sin helhet och har skrivits i den talspråksform som förekommer i inspelningarna. Jag har alltså skrivit som informanterna talar i stort sett hela tiden. Transkriberingen har gjorts med pauser och ibland gjordes förklaringar inom parenteser för att bättre komma ihåg vad som skett i observationer och vid intervjuer. Ibland har det, i inspelningar med diktafon, varit svårt att höra vem som säger vad men jag har ändå valt att ta med allt som sagts. Fältanteckningar har också förts om hur det sett ut vid inspelningssituationer, vilka som var med och vad som hände runt omkring. Detta för att komma ihåg om vad, var och när jag gjort observationer och intervjuer.

Etiskt ställningstagande

I enlighet med de forskningsetiska principerna från humanistisk- och samhällsvetenskapliga forskningsrådet (<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> hämtat 2016-04-02) har jag genomfört följande;

Informerat samtycke – jag har informerat och frågat pedagogerna på en förskoleavdelning om jag kan få komma till dem för att göra min studie. Barnens vårdnadshavare har också genom pedagogerna blivit informerade och tillfrågade om det går bra att barnen deltar i studien. Varje pedagog, vårdnadshavare och barn har blivit informerade om vad de skulle få vara med om vid studien. Alla pedagoger och vårdnadshavare har fått och skrivit under ett missivbrev med sitt samtycke eller att barnet inte får delta. Därefter har jag frågat även barnen vid intervjutillfällena om deras samtycke till att delta i dessa samtal.

Konfidentialitetskravet – Jag avidentifierade, barn, pedagoger och förskolan som deltog.

Nyttjandekravet – uppgifter som insamlats från studien kommer bara att användas för forskningsändamål. Om studiens resultat skulle ställa nya intressanta frågor kan det hända att föreliggande studie kan användas i ett större arbete.

Analysen av informationen man får från barn och pedagoger kan väcka en del etiska problem enligt Merriam (2006). Information som man som forskare får filtreras alltid genom forskarens egna värderingar, egen förförståelse och teoretiska utgångspunkter. Det är därför inte helt uteslutet att jag som forskare kan ha missat någon information som strider mot mina egna uppfattningar. Jag har strävat efter att ge en så riktig bild som möjligt vid planeringen, genomförandet, analysen och min rapportering som möjligt. Alla deltagare i studien, barn såväl som pedagoger har getts fingerade namn, även förskolans namn har ändrats och ska därför inte kunna kännas igen

Presentation av förskolan

Förskolan ligger i ett bostadsområde som består av blandad bebyggelse, både hyreshus och egnahem i en mindre kommun på landsbygden i Västra Götaland. På förskoleavdelningen Blåklockan där jag genomförde min studie, arbetade två förskollärare (Alma och Ada), en barnskötare (Annika) samt en utbildad personal (Arne) när någon av den ordinarie personalen har sin lediga dag. Endast en förskollärare arbetar 100 %. Jag kommer härnäst att kalla personalen för pedagogerna för enkelhetens skull. Arne deltog inte alls i mina observationer. Barnen var mellan 3 år – 5 år och det var sjutton barn inskrivna för tillfället.

Alla barnen hade svenska som modersmål. Blåklockan bestod av fem rum. Ett kombinerat disco- och familjerum, ett byggrum, ett större matrum där två av tre matbord är placerade samt en kontorsdel för personalen, en ateljé med ett kombinerat matbord – arbetsbord samt ett mindre rum med en sorts scen. I matrummet fanns också en läshörna med en soffa, ovanför soffan fanns smala hyllor där böckerna som barnen fick använda stod uppställda med framsidan utåt. Ovanför hyllorna fanns alfabetet på väggen. Temat på Blåklockan var Kråke, han är en fiktiv pojke på fem-sex år. Det fanns sjutton böcker på Blåklockan som handlade om Kråke och varje vecka läste man en bok. Böckerna om Kråke förvarades i personalens kontorsavdelning och fanns inte tillgängliga för barnen för att spontant kunna gå och hämta en bok. Kråke fanns också som en docka som för det mesta brukade sitta i soffan.

Presentation av böckerna om Kråke

På baksidan av böckerna kan man läsa att det "är en allmänbildande bok". Böckerna handlar om Kråke fem år och hans familj som består av pappa som är polis, mamma arbetar på kontor samt Kråkes två yngre systrar Elsa fyra år och Lovisa två år. Varje kapitel avslutas med en diskussionsfråga eller har en diskussionsfråga i kapitlet som till exempel kan vara; "Vad har polisen för färg på ögonen?", "Ser du någon mus på bilden?" och "Vilken årstid är du född?". Dessa tre exempel på frågor har jag hämtat i den första boken om Kråke som heter "Kråke i mammas mage" (Bosson 2002). Dessa frågor är det meningen att pedagogen/läsaren ska diskutera med barnen.

Genomförande

Jag besökte förskolan ett antal gånger där jag deltog som observatör i verksamheten samtidigt som jag gjorde min empiriska undersökning. Jag observerade de högläsningstider, boksamtal och andra händelser som jag bedömde hade att göra med hur barn pratade om litterära aktiviteter som förekom i förskolan. Både planerade boksamtal och vad och om barnen spontant pratade om den litteratur de mötte i förskolans planerade aktiviteter. När jag var på Blåklockan var det en del barn som var sjuka och två barn var helt lediga. Jag var på Blåklockan under sammanlagt fem dagar i slutet av november och början av december 2015. Att det inte blev fler dagar beror på att jag också blev sjuk. Hela tiden växlade jag mellan att observera och att genomföra samtal/intervjuer, jag anpassade mig efter den dagliga verksamheten. Jag genomförde några samtal med olika barn för att få en bredare förståelse för

vad de kunde tänkas ha förstått av det de läste. Dessa samtal ledde till att jag bad några barn att få göra en intervju med dem. Vid de intervjuerna valde jag att gå undan med barnet/barnen för att ha samtal i ett annat rum för att barnet/barnen skulle kunna koncentrera sig på den litteratur som de använde i förskolan. Tillsammans med barnet/barnen gick vi igenom någon eller några böcker för att se tillbaka på vad de hade förstått av högläsningen som de tidigare haft med pedagogerna. Jag läste alltså aldrig någon bok för dem utan barnen fick bläddra i boken och berätta för mig vad boken handlade om. Jag använde vid de tillfällena mig av Chambers (2014) "Jag undrar" – frågor med varierande framgång, man ska i en etnografisk studie att använda sig av öppna frågor. Kullberg (2014) menar att den som provat att använda sig av öppna frågor, så kallade autentiska frågor, vet att det är en svår uppgift som man behöver träna på. Jag märkte att jag ibland hade svårt att hålla mig till "Jag undrar" – frågor och fick verkligen anstränga mig för att göra det men ibland lyckades det inte helt och hållet.

Resultat

I följande avsnitt redovisas resultaten av de observationer jag gjort och de samtal/intervjuer som genomförts med några av barnen. Jag har delat upp resultatet i två teman, vuxeninitierade läsaktiviteter och barninitierade läsaktiviteter liksom Björklund (2008) gjort i sin avhandling (se figur 2 nedan). Mina frågeställningar var dessa:

- Vad får barnen för förutsättningar på förskolan för att kunna utveckla läsförståelse?
- Hur samtar barn om de texter de möter i förskolan?

Som forskare och intervjuare kan jag styra mina frågor i samtalet och välja vad jag ser i mina observationer utifrån min egen förförståelse. Det kan ha viss påverkan på mina resultat att jag själv har arbetat som förskollärare förut under många år. Min förförståelse av vad som är eller bör vara att ge barn redskap för att öka sin läsförståelse kan också ha inverkan på resultatet, vika glasögon jag väljer att tolka svaren genom. Jag har valt ut representativa utdrag ur mina observationer och samtal där citat från informanterna får utgöra exempel på hur de olika aspekterna i temana åskådliggörs. Först beskrivs situationen och efter det görs en analys under varje rubrik. Temana bildar rubriker i detta avsnitt med kategorierna som underrubriker. I likhet med Björklund (2008) fann jag följande kategorier;

vuxeninitierade läsaktiviteter

- morgonsamling
- samling före maten
- boksamtal
- läsvila

barninitierade läsaktiviteter

- lek med barn
- samtal med vuxen

Figur 2. Kategorier av läsaktiviteter

De vuxeninitierade läsaktiviteterna var antingen samling eller så kallad läsvila efter maten. Vid de vuxeninitierade läsaktiviteterna kunde jag urskilja fyra kategorier, planerade boksamtal, morgonsamling, samling före maten och läsvila. I de barninitierade läsaktiviteterna kunde jag urskilja lek med barn och samtal med vuxen. Förutom de fyra kategorierna genomförde jag också två intervjuer med olika barn för att få en djupare insikt om barnens läsförståelse. Jag börjar med att redovisa de vuxeninitierade läsaktiviteterna. Sedan redovisas de barninitierade aktiviteterna för att avsluta med de två barnintervjuer jag gjorde. Barnens ålder anges inom parentes, t.ex. (5.5) vilket betyder att barnet är 5 år och 5 månader. Pedagogerna har namnen Ada, Alma och Annika.

Vuxeninitierade läsaktiviteter

De vuxeninitierade läsaktiviteterna förekommer i min studie bara i styrda situationer som samlingen och läsvidan samt mina samtalsintervjuer. Jag observerade tre sorters samlingar, morgonsamlingen som började efter frukost varje dag, samling före maten då man övade luciasånger och en samling med en utvald grupp barn som kallades "Förståelseexperterna". Dessa barn utgjordes till största delen av de barn som bara var på förskolan 15 timmar i veckan och dels några av de barn som var heltidsbarn. Dessutom förekom på förskolan en överskolningsgrupp med barn från olika avdelningar som skulle börja förskoleklass hösten 2016. De hade ingen samling under den tid då jag var på förskolan, däremot gjorde de ett besök på ett äldreboende, där de sjöng för de äldre, som jag fick följa med på.

Förutsättningar för lärande

Efter frukost var det en morgonsamling där pedagogen gick igenom dagens datum, månad och år med barnen. De pratade dessutom om vilka som var på förskolan, vilka som var sjuka och/eller var lediga. Pedagogen Ada börjar samlingen och blir efter en kort stund avbruten av Lars (5.6) som vill visa två löv han hittat på vägen till förskolan och som han satt i två små vaser. Ada säger först till Lars att han får vänta lite för hon vill prata klart och efter en liten stund får Lars visa sina löv. Han går runt och visar sina löv för de andra barnen i ringen på golvet. Barnen blir mycket intresserade och Ada tar upp tråden och frågar barnen vad som händer med löven på hösten? Barnen pratar i mun på varandra och säger – de faller till marken de blir bruna de faller ner ...

Ada: kommer det inga mer löv på träden nu?

Barnen: Näää

Ada: Nää, när kommer dom, löven då? På sommaren är det ju alltid löv?

Barnen: på sommaren

Ada: på sommaren kommer löven?

Lukas: hur kommer löven upp då?

Ada: ja hur kommer löven fram?

Här ovan kan man se att den vuxeninitierade samlingen nu har blivit barninitierad såtillvida att Ada fångar upp Lars tankar och frågor och spinner vidare på dessa. Hans initiativ ges ett symboliskt värde (Bourdieu och Passeron 2008) när Ada ger honom uppmärksamhet. Hon involverar dessutom de andra barnen i diskussionen genom att ställa frågor till gruppen. På så sätt visar Ada att barnens frågor är viktiga och av intresse att ta upp. Ada styr barnen med ledande frågor och hon vill nu tillbaka till det hon planerat så efter en stund avslutar hon samtalen om löven med att säga att när våren kommer ska de gå ut och titta på träd och buskar och se vad som händer på grenarna.

Ada: vi får forska i det lite tillsammans tycker ni inte det? Ta reda på hur löven kommer fram. Det blir spännande va?

Samlingen fortsätter med att Ada frågar vilken dag det är och barnen gissar på olika dagar och datum, inget barn vet riktigt säkert. Ada bläddrar fram dagens datum på en sorts almanacka de har och håller sedan upp den så att alla barn kan se och säger idag är det torsdag och dagens

datum. För att göra det mer konkret för barnen tar Ada också fram ett snöre där de har trätt på en kula för varje dag som gått i månaden och med hjälp av ett barn, Mikaela (5.2), räknar de tillsammans hur många dagar som passerat. Därefter räknar de fram hur många kulor Mikaela ska lägga till för att komma till 26 som är dagens datum. Samlingen avslutas med att dagens kock dras ur en liten burk, dagens kock är det barn som ska hämta matvagnen och presentera maten för de andra barnen. Dagens kock ska också bestämma vilket ljud de ska göra den dagen från det fonetiska alfabetet Praxisalfabetet (se bilaga 3). Ada benämner det som att de ska göra en ramsa. Och samlingen fortsätter.

Ada: då är du kock idag det var väl härligt ... nu ska vi se om vi har några ramsor ... nu ska Edit få lov att välja jag har två stycken kvar ... jag har ett ... vad är det här? F fffffffffffff (ljudet för raket som ska illustrera bokstaven F)

Edit (4.6): jag vill ha den

Ada: och vad är det här? R

Barnen: rrrrrrrrrrrrrrrrr (låter som en väckarklocka)

Barnen deltar aktivt med att ljuda högt. Kråke som är huvudperson i Blåklockans tema har suttit i knät på en flicka under hela samlingen utan att det blivit uppmärksammat av vare sig pedagog eller barn. Nu vill en liten pojke ha Kråke och de drar i dockan vilket gör att Ada tar Kråke och placerar honom i sitt knä. Ada använder inte dockan Kråke i samlingen för låta barnen till exempel vara med om att Kråke också kan vara nyfiken på hur löv kommer fram eller om han kan ljuda bokstaven för dagen.

Några dagar senare, efter helgen, vid samlingen som Ada leder går de igenom dagens datum även denna dag efter att de startat med en godmorgonsång vid detta tillfälle. Idag går de också igenom hur många adventsljus de har tändt hemma och om de har adventsljus, vilket alla barnen har.

Ada: och förra söndagen ... schhh... Lars, förra söndan igen då kallade vi det för

Barnen: advent

Ada: första advent ... då tände man sitt första ljus och igår så tände man sitt ... andra ljus (tänder ett andra ljus) eller hur?

Lena(5.5): det är två dagar till julafton

Ada: på söndag så är det faktiskt luciadagen då får vi tredje advent ... och när vi haft fjärde advent

Barnen: då är det jul

Det är fokus på dagar och datum i denna sekvens också samt att de pratar om lucia och jul. Barnen får lära, höra om traditioner och räkneord som sjätte och sjunde när de pratar om datum. Barnen är aktiva och pratar i mun på varandra, det är bara ibland som ett och ett barn blir tilltalat.

Barnen: den sjättonde

Ada: den sjätte ... den sjätte var igår ... och idag är det ...?

Barnen: den sjunde

Ada: den sjunde var det då, den sjunde säger man, sjunde december 2015

Ada fortsätter med metaforen, nu börjar året nästan rinna ifrån oss. De verkar vara vana vid den här sortens samling som förmodligen upprepas i stort sett varje dag. De vet att det heter sjätte och så vidare fast de ibland säger fel. I den här samlingen är det inget barn som initierar någon aktivitet eller frågar någonting utöver det som Ada initierar.

Ada bestämmer hur de ska gå tillväga för att lära sig datum och traditioner som advent och jul. Om man ser förskolan som ett fält där barns habitus kan påverkas (Bourdieu 1997) kan man här se att barnen får erfara hur man uppför sig vid en samlingssituation. Det finns ett rätt svar på Adas frågor vilket verkar vara tydligt för barnen. Inget barn reagerar när Ada använder metaforen ”nu börjar året nästan rinna ifrån oss”, de kanske inte tänker på uttrycket eller har hört det förut. Hellspong (2016) menar att man inte kan ifrågasätta en metafor förrän man ser den, vilket barnen här inte verkar ha gjort. Metaforer är nyskapande för språket och har stor betydelse för språkligt nyskapande.

I ovanstående situationer kan man se att Ada visserligen följer barnens initiativ men också att hon sedan för tillbaka samlingen till det som hon har planerat att genomföra. Det gör att barnens frågor ibland förblir obesvarade. Jag tolkar detta utifrån Bourdieus (1997) tankar om habitus, Adas sätt att uppfatta situationen och hur hon agerar är kanske präglad av hennes egna upplevelser av hur lärande går till. Hon tillmötesgår barnen men sedan vill hon tillbaka till den planering som hon anser gagnar barnens lärande. Qvarsell (2001) menar att då det som är angeläget för den vuxna, Ada i den här observerade situationen, inte är viktigt för barnen då förbises oftast barnens perspektiv. Ada låter inte temat om Kråke genomsyra samlingen genom att använda sig av Kråke som rekvisita i samtalet med barnen trots att ett barn har honom i knät under samlingen.

Däremot använder Ada sig av annan rekvisita som ett snöre som representerar en månad som används för att trä upp en kula för varje dag i månaden. Hon visar också för barnen siffrorna i dagens datum och en ordbild av dagens namn. Förutsättningen för lärande i den här samlingen verkar i första hand syfta till att barnen ska lära sig dagarnas namn och datum samtidigt som de lär sig ett fråga- svarsmonster som ofta är det gängse sättet i svensk förskola. Barnen får lära sig ”de rätta koderna” som ses som meningsfulla för fältet (Bourdieu och Passeron 2008). Här är förskolan fältet där rutiner och hur man genomför en samling är givna. Det kan hänföras till Berners m.fl. (1980) tankar om förskolan som en social praktik där förskolan hjälper till att sortera barn till skilda positioner i samhället.

Senare samma dag är det samling före lunch och det är dags att öva luciasånger. Alma som håller i samlingen är inte riktigt förberedd så barnen sitter och pratar och småkivas samt bygger med kaplastavar. Efter ett tag är Alma klar med sina förberedelser, i form av rekvisita som föreställer några av de figurer som förekommer i de sånger som sjungs, och de börjar sjunga. Alma räknar till tre innan varje sång börjar. Dockan Kråke sitter i ett barns knä men involveras inte i samlingen. De barn som byggde med kaplastavar fortsätter med detta i smyg.

Mikaela: fröken varför får inte barnen välja?

Barnen: fröken, fröken

De får inget svar då Alma är upptagen med att tillrättavisa de barn som sitter och bygger och hon säger att nu har vi bara två låtar kvar.

Barn: ska vi inte sluta någon gång?

Alma: nu har vi ju bara två sånger kvar (vänder sig mot Lars) vem är det här Lars?

Vem är det här?

Lars: en mus

Alma: en mus ja

I samlingen verkar både pedagog och barn vara något ofokuserade, det kan bero på att Alma inte verkar ha förberett sig när hon samlade barnen. Samlingen har ingen riktig start som att Alma hade samlat barnen genom att prata om lucia och varför de ska lära sig dessa sånger, vilka figurer som finns i ett luciatåg, vad barnen vill vara för figur. Bourdieu och Passeron (2008) menar att ett utbildningssystem som bygger på traditionell pedagogik bara kan tas emot av de som är försedda med det kulturella och språkliga kapital som krävs. Om barnen blivit engagerade i en för dem meningsfull diskussion om luciafirande hade kanske samlingen blivit mer givande för alla. Chambers (2014) pekar just på att barn bör vara en av parterna i en dialog för att det ska bli meningsfullt för dem. Alma använde sig av rekvisita i form av några figurer i samlingen som en Lucia, en mus osv. som hon själv tog fram och visade under samlingen. Barnen sjöng sångerna när de kom igång men alla sjöng inte med då de hade annat för sig.

Om barn är delaktiga i att ta fram figurer och leda sångerna kanske kan de bli mer engagerade i samlingen och hade då kunnat öva sig att framträda inför andra som är en del i barns språkutveckling. En relevant reflektion kan vara att fundera över vad barnen egentligen får vara med om i denna samling. Att öva luciasånger är en tradition som kan sägas om att så här har vi alltid gjort, det kan tydas som att det här är en situation som 'sker bakom ryggen' (Bourdieu 1997) på Alma. Att öva på luciasånger är en gammal tradition som hon kan ha varit med om som barn själv. Ett barn ifrågasatte dock fältet när barnet frågade varför inte barnen kunde få välja sånger, det kan tolkas som att barnet har erfarenhet från familjen, en annan förskola eller grupp med barn där de gjort på ett annat sätt när de övat luciasånger. Barnet ifrågasätter metoden vilket också kan ses som att barnet har ett annat kulturellt kapital och ifrågasätter 'doxa', det som är nu (Bourdieu 1997).

I den lilla gruppen som har samling för sig själva när de andra barnen går ut på förmiddagen ges barnen helt andra förutsättningar för lärande än i exemplet här ovan. Annika har boksamtal med "Förståelseexperterna" det är en liten grupp barn som jag beskrev tidigare. Det är fem barn i gruppen idag, Åke (5.6), Edit (4.6), Berit (4.7), samt två barn till. Den här samlingen är planerad och Annika har förberett sig med material hon vill använda. Annika har inte bara boken som rekvisita utan hon använder sig också av annan rekvisita som dockor. Annika ska läsa ett kapitel ur en bok om Kråke och har även med sig Kråke i samlingen förutom de fyra dockor hon använder sig av i samtalet om boken. De fyra dockorna är Nicke Nyfiken, Spågumman, Cowboyen och Detektiven (se bilaga 4). Dockorna bor i en luftballong som det står Förståelseexperterna på, nu kommer luftballongen flygande.

Annika: då ska vi se, jag hör någonting ... ljud ... hör ni någonting? (viskar något)
... pschhhh. Hej alla barnen, hej vad gör ni för någonting?

Barnen: Kråke, Kråke vi leker

Annika: vad gör ni för någonting där nere? Är det ni som är ... får vi komma och hälsa på?

Barnen: jaaa

Annika: då får ni räkna till tre så kommer vi ...

.....

Annika som Kråke: ja det är faktiskt såhär att förra gången så tyckte ett barn att jag skulle åka med och det har varit jättekul och jag har varit och hälsat på andra barn och andra förskolor. Men nu vill jag faktiskt komma till barnen på Blåklockan igen och vara i soffan och gosa med dem. Men tack för att jag fick följa med (säger Kråke till förståelseexperterna i luftballongen).

I det här avsnittet kan man se att Annika har lyssnat på vad barnen tycker, de har velat att Kråke skulle vara med på boksamtalet. Annika har gjort barnen delaktiga och synliggjort att barnens tankar har betydelse för henne genom att lyssna på dem och komma ihåg vad de sade vid förra samlingen. När de ljudat igenom alla bokstäverna ska de tillsammans läsa ordet *Förståelseexperterna* och sedan ber Annika ett barn att räkna alla bokstäver för att se hur många det är i detta långa ord.

Åke: de är tsuge det vet jag

Annika: men va bra, tack för hjälpen

Åke: tsuge var det jag gissade rätt

Annika: du kunde räkna till tjugo du var jättebra på matematik

Åke har problem med att uttala ordet tjugo och Annika upprepar ordet för att Åke ska få höra hur det ska uttalas. Han får beröm för att han kan räkna så långt och blir på så sätt stärkt i sin självkänsla, han är en som kan. Bourdieu (1997) menar att dispositioner sedimenterar uppfattningar som människor har om sig själv och då är det viktigt för Åke att kunna utveckla sitt habitus till att se sig själv som en som kan. Inget av de andra barnen rättar Åke när han uttalar ordet som han gör, det kan bero på att det är en liten grupp och att det är fler barn som har svårt att uttala ord på rätt sätt, att prata rent. Här får barnens åsikter ett symboliskt värde (Bourdieu och Passeron 2008) då varje agent, här barnen, blir bekräftade och det de har att säga räknas som viktigt av Annika.

Det är tillåtet att prata som man gör, Annika leder barnen på ett sätt som gör att alla får vara delaktiga på sitt eget sätt. Annika ljudar tillsammans med alla barnen så alla får göra samma sak i samlingen. Hon riktar deras uppmärksamhet på att ljuda utan att göra skillnad på de som har problem med fonetik och de som kan ljuda. Rogoff m.fl. (2003) menar att barn genom att observera och härma hur man pratar i ett visst sammanhang lär sig de rätta koderna för ett samtal. Här har de lärt sig att det går bra att prata som man gör i den här kontexten och Annika leder dem vidare. Nu ska samlingen fortsätta med att Annika ska läsa ett kapitel ur en av böckerna om Kråke.

Annika (som Spågumman): njaaa idag kommer jag och hälsar på, jag heter ju faktiskt den gamla Spågumman och jag har ju faktiskt den här glaskulan här och

jag brukar kika i den och tänka på vad kommer boken att handla om? Och då kan jag se in i framtiden och gissa och fundera ..

Annika: och idag Spågumman börjar vi med en bok som heter ”Kråke i trafiken”

Här använder sig Annika av Spågumman för att försöka förklara för barnen att de ska gissa vad boken kan komma att handla om. Några barn har redan läst boken visar det sig då de läser dessa böcker på läsvilan också. Annika riktar sig mot Åke igen och ber honom att gissa vad han tror att boken kommer att handla om och han tittar på bilden och säger hundar, cyklar och bilar. Det är de föremål som finns på bokomslaget. Så säger Annika till Berit att nu är det hennes tur att använda Spågumman och frågar vad hon tror att boken kommer att handla om.

Berit: pajaplu

Annika: vad sa du?

Berit: pajaplu

Annika: jaha paraply hur ser du på bilden då vad tror du mer det handlar om?

Berit: hundaj

Annika får som svar de föremål som barnen ser på omslagsbilden och från Berit får hon enstaviga svar. Berit är mycket svår att förstå ibland när hon pratar, särskilt för mig som utomstående som inte är van vid hur hon pratar. Inget av barnen har något förslag på vad boken kan komma att handla om som att de föreslår vad hundar, cyklar, paraply osv kan ha för gemensam historia. Hur de kan höra ihop. Det kan bero på att böckerna om Kråke är ett mellanting mellan faktabok och fiktion. Det blir inte något filosofiskt samtal i den meningen att barnen får fundera över innehållet mer än rent praktiskt. Vad kan hända om man inte har reflexer när det är mörkt, vilket de diskuterar en stund. Edit tror att hon har reflexer på sin cykel. De kommer också in på höger och vänster sida när Kråke och hans familj cyklar.

Annika: men nu undrar jag vad är höger? Berit?

Berit: räcker fram höger hand

Annika: hur ska man veta att det är höger? Visste du det bara sådär?

Berit: mmmmm

Berit som skulle behöva prata mer för att utmanas i sin språkutveckling säger ingenting utan räcker bara fram rätt hand. Berit har inte tillägnat sig det språkliga kapital (Bourdieu och Passeron (2008) som man behöver för att kunna göra sig hörd och kunna få samma förutsättning för lärande som sina kamrater i en sådan här situation. Berits habitus kan ses som begränsat av hennes familjs sociala struktur och det är nödvändigt att pedagogerna uppmärksammar att Berit behöver utveckla sitt språk. Hon uppmuntras inte heller svara med ord när hon får frågan om hur hon visste det. Om Annika ställt frågan på ett annat sätt kanske Berit hade blivit tvungen att prata lite mer för att förklara hur hon kan veta vad som är höger och vänster. En öppen fråga i stället för en ja- och nej- fråga. Annika fortsätter att prata om höger och vänster och ger förslag på strategier för att komma ihåg vad som är höger och vänster då det är viktigt att veta vilken sida av vägen man ska cykla på. Annika fortsätter att läsa och börjar diskutera med barnen om de har cykelhjälm på sig när de cyklar.

Annika: och vet ni vad man har ju bara ett huvud, ett huvud kan man ju inte gå och köpa så därför är det väldigt viktigt att använda cykelhjälm. Om lampan på cykeln

går sönder så kan ju faktiskt mamma och pappa köpa en ny lampa men man kan ju inte gå och köpa något nytt huvud.

Här kommer de in på en existentiell fråga om att vara rädd om sitt huvud i trafiken för man har ju bara ett huvud. De pratar en stund om sina cykelhjälm, om de har hjälm och vilken färg den har. De diskuterar också huruvida föräldrarna använder hjälm eller inte men de kommer inte in på vad som kan hända med huvudet om man skadar det. Efter en stunds läsande tar Annika fram dockan Nicke Nyfiken som undrar vad det är för siffror längst nere på sidan av boken.

Annika: det står ett och sju, det blir sjutton varför står det sjutton där? Är det någon som vet? Åke?

Åke: det är sutton sutton sider

Annika (som Nicke): aha det är sjutton sidor

Annika: kan inte du berätta för Nicke Nyfiken, vad menar du med sjutton sidor kan du berätta?

Åke: det är sutton sider för de stāj häj

Annika övergår till att prata med barnen om sidan sjutton men hon pratar inte om sidantal och att det finns siffror på varje sida i en bok. Åke kan inte riktigt förklara varför det står sjutton på sidan, det står bara där. Annika läser klart kapitlet och de pratar också om författarna till boken och Annika frågar barnen vad deras namn betyder och ett barn kan svara att det är de som gjort boken. Det ger barnen förståelse för att det är någon som skrivit boken och de pratar även om Astrid Lindgren som barnen vet har skrivit om Emil och Pippi. Det här ser jag som att barnens förutsättning för lärande här blir att få lära sig fakta om en bok och få förståelse för hur en bok kommer till. De pratar inte om bokens innehåll i någon större utsträckning och frågan är om boken är ett bra val för ett boksamtal?

Den här samlingen är helt vuxeninitierad, barnen kommer inte med egna frågor eller initiativ utan Annika är den som ställer alla frågor och barnen svarar. Doverborg m.fl. (2014) påpekar just detta att den som undervisar måste vara lyhörd och anpassa undervisningen till de barn som är med. Annika ber om barnens hjälp för att luftballongen ska kunna landa och involverar på så sätt barnen och kan rikta deras uppmärksamhet mot det som hon vill att de ska få vara med om. Dockorna är menade att ge barnen strategier vid boksamtalen för att de bättre ska förstå innehållet i boken. Eriksson Barajas (2012) menar att det är viktigt att förskolläraren gör samtalet autentiskt så tillvida att det inte blir ett förhör och att de därför måste organisera läsandet så att barnen kan komma till tals på ett för dem meningsfullt sätt. Samlingen fortsätter med att de tillsammans ljudar ordet förståelseexperterna och barnen är aktiva och deltar med stor iver. Dahlberg, Moss och Pence (2002) liksom Johansson och Pramling Samuelsson (2006) menar att meningsskapande är en viktig dimension för att förstå hur barn lär och hur förskolläraren tänker när hon planerar sin undervisning.

Senare samma dag har Annika har läsvila och även då blir det *Förståelseexperterna* som kommer fram igen. Läsvidan börjar med att Annika spelar lugn musik och barnen tittar/läser i var sin bok medan de väntar på att alla ska komma. De barn som är med är Edit (4), Tilde (5), Mikaela (5.2), Anders (5), Lena (5.5) och några barn till som inte får delta i studien så jag har

inte tagit med deras kommentarer i min transkribering av observationen. Annika startar upp läsvidan som hon gjorde med samlingen att barnen fick räkna till tre innan luftballongen kunde landa. Den här gången är inte Kråke med. De ska läsa ett kapitel om Kråke på brandstationen. Nicke Nyfiken frågar barnen vad det är för en bok de läser.

Annika: ja jag heter Nicke Nyfiken, vad är det för bok ni sitter och läser? Jag är så himla nyfiken om boken.

Mikaela: titta på boken (reser sig upp och pekar på boken)

Annika: vet Lena vad det är för bok vi läser?

Lena: ehh ... Kråke Och ... åker bil

Annika: jaha okej vad är det för slags bil?

Lena: det är en brandbil

.....

Lena: jag såg en tant som åkte med ambulansen det såg ganska lite läskigt ut ... hon satt bunden i en stol och så fick hon köra in och brandmannen bara hoppa in för att sitta till sjukhuset

I den här läsvidan är barnen också mycket engagerade i det som händer i boken och det är Annika som frågar och barnen som svarar. Chambers (2014) menar att kunna samtala om en bok är en värdefull aktivitet. Annika har initiativet hela tiden. Mikaela som förmodligen inte kan titeln på boken har ändå ett svar på Nicke Nyfikens fråga, han kan ju se efter på bokens framsida. Mikaela har en uppfattning om att det är där man får reda på vad en bok heter. Annika frågar då nästa barn om hon vet vad boken heter och får då ett svar. Alma är ute efter att få rätt svar vilket tyder på en traditionell form av pedagogik (Bourdieu och Passeron 2008) som lär barn hur man bör svara i en social språkmiljö som förskolan utgör. Lena knyter också an till en upplevelse som hände tidigare på förmiddagen när barnen var ute på en promenad och fick se ambulansen hämta en sjuk kvinna. Annika bemöter inte Lenas kommentar med annat än att ambulanser också är snabba bilar. Hon tar inte upp Lenas tankar och funderingar kring den sjuka kvinnan eller att Lena kallar ambulanssjukvårdaren för brandman. Annika är helt fokuserad på boken om brandbilar och uppdraget hon har att läsa detta kapitel för barnen på vilan.

Enligt Kress (1997) kan barn finna egna vägar till språket och att man nu för tiden inte längre lär sig läsa i tysthet och det kan man se här, barnen involveras i boken genom samtalet. Även vid denna läsvidan tar Annika upp saker som rubriker och sidnummer i boken. Vid ett tillfälle tas genusfrågan upp i boken då Kråke säger till sin syster Elsa att tjejer inte kan bli brandman och Annika frågar då barnen om flickor kan bli brandman alla barnen säger ”jaaa” till det. Varje gång Annika använder en av de fyra dockorna får barnet som ska svara hålla i dockan som ställt frågan. Även denna gång får barnen ljuda ordet *förståelseexperterna* och sedan är läsvidan över och dockorna flyger iväg med luftballongen. Annika säger till barnen att ta fram sina tänkarfingrar och tänka efter vad de vill göra efter vilan. Hon frågar varje barn vad de vill göra och sedan får de gå. Även Annika använder sig av en metafor när hon pratar om att man inte kan köpa sig ett nytt huvud. Barnen ifrågasätter inte den metaforen heller. Bourdieu och Passeron (2008) menar att ett förhållande till en lärare gör att, här i min studie, barnen blir inpräglade till ett språk och en kultur som passar i skolan.

Dagen efter har Alma läsvidan i ett rum där barnen sitter eller ligger på en matta på golvet. Ljudvolymen är hög och barnen sitter inte still. Alma frågar barnen vad de gjorde med boken om Kråke och Sverigeresan, igår? Barnen har lite olika minnen av hur långt de kommit i boken. Hon visar upp kartan över Sverige som finns i boken och några barn frågar var de bor? Några andra barn verkar vara ointresserade och småpratar sinsemellan. Alma bestämmer att de ska läsa en ny bok om Kråke och går ut för att hämta en bok. Då låtsas Lars (5.5) att han är fröken till de andras förtjusning. Alma kommer efter en stund tillbaka med en helt annan bok och läser den. Det är en bok som går på rim vilket Lena (5.5) påpekar.

Barnens uppmärksamhet bryts igen när Alma får telefon och lämnar rummet. Aktiviteten blir rörig då Alma lämnar rummet två gånger, barnen kan inte koncentrera sig så förutsättningen för lärande i form av ett boksamtal uteblir. Två barn sitter och leker med Kråke under tiden. Alma verkar inte ha förberett sig utan frågar barnen vad de läst sist de hade vila. Damberg m.fl. (2013) pekar på vikten av att förskolläraren är väl förberedd och att de bör ha läst boken själva innan de läser den för barnen, att det är så blir tydligt i den här situationen. Bourdieus (1997) grundläggande fråga är som tidigare nämnts *hur* och *varför* människor gör som de gör och i denna sociala språkmiljö blir det synligt att barnen inte ges förutsättning för något lärande i denna situation. Vad är viktigast för läraren i situationen.

Alma har ännu en läsvidan två dagar efter den förra och de läser om Kråke på brandstationen. Den här gången har hon förberett sig. Barnen får se bilderna när Alma läst färdigt en sida. Barnen sitter och ligger på mattan, en pojke tar en leksaksbil som han ligger och kör med. Efter en stund tar han ytterligare en bil som han kör omkring med utan att Alma kommenterar det. Lena (5.5) har satt sig bredvid Alma och en annan flicka Mikaela (5.2) ligger på golvet och båda flickorna är intresserade av sagan och hänger med i historien när Alma läser. Efter varje sida stannar Alma upp och de diskuterar texten. När sagan är slut får barnen prova på att krypa som man ska göra om det börjar brinna och sedan är läsvidan slut.

De flickor som är intresserade av sagan får respons av Alma men hon gör inget försök att involvera de fem övriga barn som också var med på läsvidan vid den andra läsvidan. Det är oftast flickor som väljer att delta och gör sina röster hörda när det är aktiviteter i förskolan vilket kan göra att de får lättare att lära sig att läsa och skriva senare i skolan. Alla barnen kommer inte till tals i den här aktiviteten och får då inte samma möjlighet att utveckla sitt språk och förmåga att uttrycka sina tankar. I den här situationen är det utifrån en utbildningssociologisk teori tydligt att flickorna är de som redan från början har med sig det sociala kapital som behövs för att hänga med i hur man läser en bok i den här förskolan.

Om man ser förskolan som ett fält och barnen och förskolläraren som sociala agenter (Bourdieu och Passeron 1970 i Berner m.fl. 1980) kan man förstå den här läsvidan som en kamp mellan pojkarna som tydligt visar sitt intresse och Alma som har sin bestämda uppfattning om hur läsvidan ska gå till. Bourdieu och Passeron menar att i en pedagogisk situation avgränsar det speciella sätt som ”inpräglandet av meddelandet ska ske på (s 154) hur läsvidan genomförs, det vill säga att så här ska det vara vid en läsvidan enligt Alma. Det kan också bero på vilket kulturellt kapital som barn har med sig hemifrån när det handlar om val

av böcker och hur de blir upplästa för dem. Det förekommer ingen diskussion före läsningen om vad boken kan tänkas handla om.

Sammanfattning

Barnens förutsättningar för lärande i ovanstående situationer är varierande. De olika samlingarna och läsvidorna har visat att lära sig förstå och prata om texter i förskolan inte har hög prioritet. Barnen som kommer från olika klassbakgrunder som jag genom observationer och samtal med pedagogerna om uppmärksamhet har med sig sina habitus (Bourdieu 1997). Pedagogernas val av böcker, leksaker och rutiner påverkar på så sätt barns förutsättningar för lärande och för att kunna börja att förstå och analysera de texter de möter i förskolan. Jag har med mina observationer visat hur barn påverkas av dessa betingelser. Habitus är inte statiskt enligt Bourdieu utan påverkas av de faktorer som medverkar till att styra människor i vardagen. Pedagoger och barn uppfattar sin praktik är införstådd och kroppslig och uppfattas som naturlig för dem. Det visas i den här studien var, när och hur pedagogerna genomför sina undervisningssituationer.

Barninitierade läsaktiviteter

Här kommer jag att beskriva några tillfällen där barnen tog initiativ till läsaktiviteter som jag kunde observera. Jag fann två olika sorters barninitierade aktiviteter som lek med barn och samtal med vuxen.

Barns samtal om texter

Några barn leker att de är ”brandkårshundar”. Det är Lena (5.5) och Mikaela (5.2) som leder leken genom att tala om för de andra barnen vad de ska göra. Båda flickorna är mycket verbala och Lena är den som för leken vidare.

Lena: här har vi en brandsläckare och så släcker du elden ...

Leken varar bara en liten stund, några minuter, innan Lena förvandlar leken och börjar dela ut låtsasgodis till barnen. Efter en kort stund förvandlas dock leken till att bli en tävling där priset blir att:

Lena: du får gå på det största dagiset någonsin

Den som förlorar får gå på det minsta dagiset någonsin. Plötsligt blir alla hundar igen som går på promenad och Lena är hundförare, hon bestämmer nu helt själv vad alla ska leka. Här kunde jag se att barnen gjorde en ansats till att bearbeta boken de läst om brandstationen men leken transformerades om flera gånger. Lena är den som bestämmer hur leken utvecklas och mot vad barnen riktar sitt intresse. Hon verkar ha det kulturella kapital som krävs för att veta hur det sociala spelet spelas i förskolan. Bourdieu och Passeron (i Berner m.fl. 1980) menar att ett intränat beteende som barn tränat i sin familj gör att de redan har ett kulturellt kapital som de utvecklar vidare i skolan.

Lena som har en god läsförståelse snappar upp sagans innehåll och engagerar sina kamrater i en lek som från början är lik handlingen i boken men som sedan utvecklas till att bli något helt annat. Mikaela som inte har det sociala eller kulturella kapital som krävs blir däremot blir efter en stund utmanövrerad av Lena som tar över leken helt och hållet. De övriga barnen har

kanske inte tagit till sig boken på ett liknande sätt, den kan ha varit för abstrakt för att de ska förstå den och protesterar därför inte när leken tar en ny vändning i för dem välkända banor.

I följande situation kan man se att flickan har högre kulturellt kapital än pojken. Två barn, Lena (5.5) och Åke (5.6) sitter i ateljén och ser ut att göra julpyssel. Jag går dit och frågar vad de gör och vad de heter. Det visar sig sedan att Lena skriver inbjudningskort, därför anser jag att det är en läsaktivitet. Åke har inte lärt sig att skriva ännu och kan därför inte göra inbjudningskort. Han säger då att han tänker göra en skattkarta.

Eva: vad är det ni gör för något? En massa små lappar?

Åke: kan du hjälpa mig och ta tejp?

Eva: tejp, ja det är bra att ha ...

...

Åke: varför river du?

Lena: jag gör inbjudningar ... ingen ska få tjuvkika

Åke: ... en skattkarta

Barnen är upptagna med sitt, de leker sida vi sida och inte tillsammans, Lena gör inbjudningar, till vad får jag inte reda på, det verkar vara hemligt. Åke kämpar på med tejprullen som bara hakar upp sig hela tiden. Ett annat barn kommer fram till oss

Eva: vad gör du? ... Kan du skriva ditt namn? ... Vad heter du?

Edit (4.5): Edit, jag skriver ...

Eva: jag ser att du skriver, vad skriver du för något?

....

Edit: bokstäver ...

Eva: bokstäver ... vad heter bokstäverna?

Lena: jag håller på att göra inbjudningar ... ååhh gud du ska inte hålla på och måla på mina bokstäver ...

Edit: L L L

Eva: vilken är din första bokstav?

Edit: L (har ett namn som kan tolkas som att namnet börjar på L) och bokstaverar sitt namn utan att ta med den första bokstaven.

Barnen leker, inte med varandra men alla håller de på med någon form av skrivande och ritande. Fler barn kommer och går medan vi sitter vid bordet och de vill gärna hjälpa till men Lena vill vara ifred med sina inbjudningar. Återigen kan man se att Lena dominerar leken när hon gör inbjudningar förmodligen tack vare att hon behärskar det kulturella språk som behövs för att utföra en sådan uppgift (jfr Bourdieu 1997). De andra barnen visar också intresse för bokstäver och att skriva, och Edit gör linjer på sitt papper som hon ska skriva på när hon ser att jag gör anteckningar i min skrivbok.

Eva: sådärja, vad ska vi skriva? ... en historia, en saga eller namn?

Edit: så nu ska jag skriva mellan strecken

Eva: mmm... nu antecknar du ...

Edit var inte intresserad av att det skulle bli en saga hon var mest intresserad av att skriva bokstäver, det kan bero på att hon inte har kopplat ihop konsten att skriva med att det kan bli en historia eller saga. Hon har precis lärt sig att skriva bokstäver. Det kan också bero på hennes kulturella kapital, hon är kanske inte van vid att tänka sig att hon kan hitta på en saga, en saga för Edit kanske betyder att man läser en bok. Kress (1997) menar att barn lär sig på de sätt som är meningsfulla för dem och Edit verkar mest upptagen med att fortsätta skriva bokstäver vilket verkar ha störst betydelse för henne just nu.

Barnens olika kulturella kapital synliggörs i följande situation där tre barn leker och ett fjärde barn kommer dit. Tre barn, Anders (5), Bodil (4) och Edit (4) leker i en sandlåda som står på en ställning i barnens höjd och efter ett litet tag kommer även Berit (4.7). Det är en särskild sorts sand som de har inomhus och den är lätt att göra figurer med. Barnen kallar den för ”månsand”.

Anders: vi leker med sand ...

Bodil: jag gör en grotta ...

Berit: och jag gör ett (ohörbart) och massor med

.....

Anders: jo Elin han ska vara på stolen ... Anders sätter Kråke på en stol i sandlådan

Anders: Elin sluta ... sätt honom bara på stolen

Elin: ja men han får inte vara sandig

Eva: vem är Kråke

Anders: han ... (pekar på dockan)

Eva: jaa, hur gammal är han?

Elin och Edit: fefyra år

Anders: fem år

Eva: är han fem år

Anders: mm

Elin: jag sa att han hade fyran

Barnen diskuterar hur många år Kråke är och de kommer inte riktigt överens med varandra. De har kanske inte lagt det på minnet när de har hört sagorna om Kråke. Barnen brukar jämföra varandras åldrar för att se vem som är äldst. Elin hävdar att Kråke är fyra år, kanske för att hon själv är fyra år. Berit är det barn som pratar minst av barnen. Hon har ganska svårt med fonetiken och blir tillrättavisad av kamraterna ibland.

Berit: de måtte va mytte sån häj ... det måtte va mytte dej

Edit: deg ... det heter deg

Berit säger inget mer och barnen leker vidare en liten stund. Barnen brukar inte ha med Kråke så ofta i sina lekar förutom Elin som jag har sett gärna gå omkring med Kråke eller har honom i knät när det är samling. Berit har inte det kulturella kapital (Bourdieu 1997) i form av ett välutvecklat språk som krävs för att kunna göra sin röst hörd i förskolans kontext och tystnar därför ofta eller drar sig undan för att sitta och rita. Det kan bli en ond cirkel för Berit, ju mindre hon pratar desto mindre övning i att utveckla sitt talspråk får hon.

Återigen är det lek vid sandlådan och det är Anders (5), Berit (4.7) och Bodil (4) som är med den här gången. Anders och Bodil pratar mest och leder leken.

Anders: se på min tårta

Bodil: jag tittar på den

Anders: jag gör en flagga (sätter i en plastgaffel i tårtan) ska vi göra uppfinningar med degen?

Bodil: jag uppfinner redan ...

Anders: titta på kanterna så fastnar .. äää ... vi uppfinner robotdinosaurier

Bodil: ja det kan vi göra ... nu är jag klar med det här ... cementet

Berit har inte sagt någonting under leken, hon iakttar de andra och leker lite bredvid. Berit är tystlåten kanske för att undvika att bli tillrättavisad av kamraterna, hon är medveten om att hon inte kan prata rent och väljer ofta att sitta och rita för sig själv. Nu kommer Elin (4) fram till mig med två klossar med bokstäver på och säger till mig:

Elin: det här är Q

Eva: är det Q, känner du någon som börjar på Q?

Elin: neej och det här är M ... filmar du mig?

Eva: nej nu filmar jag de andra

Elin visar mig att hon kan en del bokstäver och att hon är intresserad av att veta om hon har rätt. Det handlar ofta om att se bokstäver och siffror bland barnen. Elin kan ha läst av att jag är intresserad av att få veta vad barnen kan om att läsa och av bokstäver och när jag pratar om dessa fenomen så filmar jag också, därav frågan om jag filmer henne nu.

I förskolan kan att man behärskar det sätt man pratar på där betyda att barnet har stort inflytande över sina kamrater och vilka lekar som är de rätta. Berit har, då hon inte pratar så mycket, inte någon makt över vad som ska lekas eller med vem (jfr Broady 1991). Anders pratar om att göra uppfinningar och det kan också ses som en läsaktivitet att han vill uppfinna robotdinosaurier. Om pedagogerna stöttar honom i den tanken kan de utmana honom genom att be honom rita hur dinosaurien ska se ut och skriva vad den ska kallas. Som Zucker m.fl. påpekar så är det viktigt att barns tankar kommer fram vilket gör att de utmanas och tillägnar sig ett rikt språk som får dem att lära sig fler ord. Där ser jag en skillnad mellan Berit och Anders, Berit tystnar när hon blir tillrättavisad av de andra barnen medan Anders kan prata fritt utan att någon kommenterar hur han pratar.

I följande samling initierad av ett barn ser jag en form av läsaktivitet då hon ställer liknande frågor till kamraterna som pedagogerna tidigare ställt till barnen i samlingen. Lena (5.5) leder hela barngruppen i en spontan samling som hon initierar med sina kamrater, även personal är närvarande i rummet och kan se vad som sker. Lena är fröken och har total kontroll på barnen som lyssnar mycket uppmärksamt på henne. När barnen inte gör som hon säger hotar hon med att skicka ut dem, inget av barnen vill gå ut så de tystnar. Barnen sitter i en ring precis som i en vanlig samling. Lena ställer frågor till barnen, precis som pedagogerna gör, om dagens datum, vilken dag det är och så vidare. Barnen får räcka upp handen och Lena bestämmer vem som ska svara. Om de inte kan svara så börjar Lena bokstavera och säga

vilken bokstav den efterfrågade dagen börjar på, t.ex ”t ... to... tors...” vilket gör att kamraten kan svara torsdag.

Den här samlingen tolkar jag som att Lena har läst av förskollärarna och deras sätt att ha en samling. Lena har hög status bland sina kamrater som alla helst vill leka med henne så de lyder hennes instruktioner. Inte i någon samling jag observerat på förskolan har den som leder samlingen haft sådan uppmärksamhet från barnen. Grenfell och James (1998) och Bourdieu och Passeron (2008) uttrycker att man kan se skillnad på när en person pratar på ett ledigt, naturligt sätt och behärskar sättet att föra sig i en situation och när det är inlärt. Språk är värdeladdat och kulturellt och Lena uttrycker sig på ett sätt som är norm på förskolan när man har samling.

I den här observationen kommer Bodil fram till mig och börjar föra ett samtal om Kråke. Det kan ses som en form av läsaktivitet då vi diskuterar hur gammal han är och om han ska börja skolan. Jag passar då på att ställa några frågor för att höra vad flickan har förstått av böckerna de läst. Bodil (4 år) sitter vid bordet och leker med Kråke och börjar prata med mig. Jag frågar henne om hon vet hur gammal Kråke är? Jag vill veta om hon har tänkt på det sedan jag frågade barnen förra gången. Nu säger hon att han är sju år.

Eva: ska han börja skolan då?

Bodil: nää

Eva: så han ska gå kvar här?

Bodil: han vill bara vara här och hälsa på. Han vill till och med gå här ... titta här

Eva: ja nu hoppar han på ett ben

Bodil sitter och leker med Kråke och talar samtidigt om för mig vad det är han gör. Han hoppar på ett ben, dansar och gör volter båda framåt och bakåt. Något barn ropar - titta en fågel. Bodil tittar ut genom fönstret och säger – min pappa säger att de vitsvarta ärssskator. att Bodil vet att de heter skator för att hennes pappa talat om det kan ses som att hon från sin familj fått med sig ett kulturellt kapital i så måtto att de pratar om vad fåglar heter. Hennes habitus som hon förvärvat i sin familj pekar på att hon fått med sig ett kulturellt kapital (Bourdieu 1997) som att sitta och prata med en vuxen på ett otvunget sätt. Hon fortsätter att leka med Kråke samtidigt som hon berättar för mig vad kamraterna heter som sitter vid samma bord. Jag säger att jag inte har lärt mig allas namn ännu och då menar Bodil att jag måste ”säga dem” flera gånger. Det är kanske en strategi som Bodil har, att upprepa det hon vill lära sig många gånger. Bodil väljer ofta att samtala med mig då hon har förstått att jag kan ge min fulla uppmärksamhet till henne, framförallt för att jag inte är en ”vanlig” fröken.

Sammanfattning

Dessa observationer visar hur agenterna, här barnen, strider i fältet (Bourdieu och Passeron 2008) om att kunna göra sig hörda i kamratgruppen. De barn som har ett välutvecklat språk har ett försprång och kan sägas ha förvärvat ett kulturellt kapital. Bourdieu och Passeron menar att i utbildningsväsendet är språket en markör där man kan se en individs sociala ursprung och framgång i skolan. Lena som är mycket verbal har hög status och Berit som inte har något välutvecklat språk har låg status.

Samtal med barn

Här kommer jag att redovisa de enskilda samtal jag gjorde med två barn vid olika tillfällen. Jag ville få reda på hur mycket de har förstått av de böcker de läst om Kråke och vad de kunnat ta till sig. När jag har samtal med barn efter att de läst en bok blir det inte samma sak som att i stunden se vad de förstår när de håller på med aktiviteten. Jag var ändå intresserad av att ta reda på om det är givande att läsa så många böcker om Kråke, en bok i veckan, och om barnen hade tagit till sig innehållet. Några barn har säkert tagit till sig och förstått budskapen i böckerna mer än andra barn.

Jag ber att få samtala med Lars (5.5) för att försöka få reda på hur mycket han har förstått av innehållet i böckerna om Kråke. Han vill mycket gärna stanna inne med mig, när de andra barnen gick ut, för att prata med mig. Jag uppfattar vårt samtal som givande både för Lars och för mig. Lars säger att han inte har varit på förskolan så länge så han vet inte vilka böcker han kommer ihåg. Han får själv välja vilken bok vi ska titta i.

Eva: har du varit med när de läste den boken?

Lars: mmm

Eva: vad heter den då? Eller vad gör de där?

Lars: (bläddrar hit och dit i boken) de åker till ett ställe ... fortsätter bläddra

När jag säger vart de skulle resa (London) kan Lars svara att – de ska åka där de pratar engelska. Lars bläddrar vidare och kommer fram till en sida där väskorna går genom en säkerhetskontroll och blir genomlysta och jag frågar hur man kan se de saker som ligger i väskan för jag vill veta om de har pratat om det när de läste den. Lars svarar att han inte vet det. Jag frågar vidare efter olika personer och saker som är med i boken men Lars svarar hela tiden att han inte vet. han bläddrar fram och tillbaka i boken.

Lars (bläddrar vidare och pekar): den har jag sett, och den har jag sett

Eva: vad är det här då?

Lars: det är de som kör

Eva: jaha vad heter de då?

.....

Eva: vad är det som händer i boken?

Lars: han pratar engelska en sån finns det i den världen dom pratar engelska

Lars blir nu intresserad av vad olika föremål kan heta på engelska och frågar mig om jag vet vad föremålen heter på engelska. Av det jag får fram av Lars så tänker jag att han inte har riktigt förstått vad boken handlar om. Han kan inte svara på vad kabinpersonalen kallas, att det är piloter som kör planet eller att man måste gå igenom säkerhetskontrollen på flygplatsen där alla väskor röntgas eller genomlyses så att inga farliga föremål får ligga i väskan.. Vi kommer till en sida där Kråke och hans familj åker dubbeldeckare och jag frågar vad det är.

Lars: man åker och så där har han en telefon och så har han (Kråke) blivit borta för han hade vart där för länge och så ... och så sa de ...

Eva: hur hitta han tillbaka då?

Lars: efter de så var han där och så satt ... och så kom han dit han tog kort och så hade han hört och så hitta de han

Lars kan inte berätta sammanhängande för mig vad som hände i boken. Han tittar på bilderna och hoppar lite hit och dit. Han kunde inte berätta att Kråke åker buss och att han blev kvar på bussen när familjen gick av, Kråke satt uppe på bussen och resten av familjen satt nere. Hur Kråke kom tillbaka till sin familj kunde Lars inte heller berätta för mig. Hur korten som Kråke tagit med sin kamera gjorde så att han fick hjälp av en man att hitta tillbaka för att mannen kunde identifiera de ställen Kråke besökt. Till slut frågar jag Lars varför de läser böckerna om Kråke på förskolan?

Lars: vi måste det

Eva: måste ni det, tycker ni att de är bra?

Lars: ja

Eva: vad lär du dig av alla böckerna?

Lars (pekar i boken): den, den, den ...

Eva: vad lär du dig då?

Lars: aahhh vet inte

Lars vet helt enkelt inte vad han har lärt sig av böckerna, det kan vara så att pedagogerna inte har talat om för barnen att de kan lära sig något av att läsa en bok eller att min fråga är för svår att besvara. Han kan också undra vad det är jag vill att han ska svara då barn gärna vill vara tillmötesgående mot vuxna. Som jag också har kunnat se i exemplen här ovan så är det oftast flickorna som har ställt frågor och varit intresserade när pedagogerna läser för dem. Nu vill Lars byta bok och hämtar en bok som han först tror att han inte läst men det har han visat sig. Boken handlar om när Kråkes föräldrar träffades och Kråke blev till. Lars gör som med den första boken, han bläddrar fram och tillbaka och kan inte återberätta den här boken heller i någon sorts kronologisk ordning.

Eva: jaa, vad är det som händer här?

Lars: en liten mage,,, en STOOOR mage hehehe

Eva: varför har hon en så stor mage?

Lars: jag vet ... för det måst Och där e en liten mage å där är en mindre å där är den liten

Lars beskriver hela tiden det han ser på bilden rent konkret han kan inte säga att hon är med barn. Han går också från den stora magen till den minsta, har han inte heller förstått att magen växer och blir större när det ligger en bebis i magen? Sedan kommer vi fram till när Kråke ska döpas.

Lars (pekar i boken): han ska doppa håret i där ... (pekar på en dopfunt)

Eva: varför?

Lars: för det måste han annars kan han inte bli född ... han kan inte växa

Det är en intressant tanke att man måste doppa håret för att kunna växa och bli stor. Det får mig att tänka på att han på något sätt kopplar ihop det med att vattna blommor för att de ska växa. För mig blir det tydligt att Lars skulle behöva läsa de här böckerna igen och ha ett

samtal kring det som händer. Han tycks inte ha förstått budskapet i böckerna enligt min tolkning av hans svar.

Vi tittar i en tredje bok om Kråke där han är förkyld som de tror och måste gå till doktorn, det visar sig att han är allergisk. Inte heller denna bok kan Lars återberätta för mig annat än fragmentariskt. Han kan inte berätta i kronologisk ordning vad som händer utan kommer hela tiden in på vad som finns på de olika sidorna i boken. Damber m.fl. (2013) menar att barn måste få tolka bokens innehåll och göra egna reflektioner för att förstå vad de läser och vad temat innehåller. Lars är väldigt intresserad av böckerna och vill gärna prata med mig, han passar på att fråga mig en massa saker om innehållet på bilderna i böckerna för att få förklaringar. Piasta m.fl. (2009) och Janks (2010) pekar just på att det är viktigt att välja böcker som gör barnen engagerade och att förskollärare ställer öppna frågor som gör att barnen kommer till tals. Barn behöver få göra egna tolkningar och reflektioner om en bok, att få reda på att få vatten på huvudet när man döps inte är för att barnet ska växa utan att det är en ritual som man har i den svenska kyrkan.

När vi tittat igenom den sista boken frågar jag Lars om han lärt sig något av denna bok men får ett nekande svar, även denna fråga kan ha varit för abstrakt för Lars. Ett barn vill gärna att en bok upprepas många gånger för att på så sätt bearbeta och komma ihåg vad de läst. Damber et al. (2013) anser att för att sådant som pedagogen tar upp med barnen under läsningen ska bli betydelsefullt behöver det vara mer än bara enstaka ord. Ett boksamtal med barn ska helst handla om innehållet i boken för att de ska minnas vad de läst och för att det ska bli meningsfullt för barnen.

Jag sitter med Åke (4.6) och tittar i hans portfolio där han har gjort bokrecensioner av böcker han läst på förskolan. "en mörk hemsk historia" hette boken han recenserat i form av att han ritat en teckning när de läst färdigt. Teckningen är gjord tre månader tidigare.

Eva: jag hittade en teckning här, känner du igen den?

Åke: nää

Eva: men det står Åke här, 4 år, är det du?

Åke: jag e fem

.....

Eva: kommer du ihåg vad du har ritat?

Åke: neej

Åke har inget minne av vare sig boken eller teckningen i sin portfolio. Han börjar bläddra i portfolion och hittar andra teckningar. Det var ju också ett tag sedan han ritade teckningen.

Åke: titta där på de, där kissar man, där bajsar man där bakom sitter man på

Eva: vad gör man med den då?

Åke: stetoskop

Eva: stetoskop, vad gör man med stetoskop?

Åke: man tittar på saker

Den här bokrecensionen kom Åke ihåg, den handlade om Kråkes besök hos doktorn. När jag frågar Åke om de läst den boken blir svaret nekande. Vi pratar en stund till och kommer fram till ordet författare och när jag frågar Åke om han vet vad en författare är så vet han att det är

den som skriver boken. Janks (2010) menar att ett kritiskt förhållningssätt till böcker är nödvändigt, att barn tidigt får lära sig att lära sig läsa mellan raderna och att kunna ta till sig information på rätt sätt. Med det menas att det är viktigt att läsa texter för barn som de finner ett intresse för och som utmanar deras tankar, ett meningsfullt innehåll. Det kan hända att barnen inte kan hålla isär all information de får om Kråke och hans familj när pedagogerna läser en ny bok varje vecka.

Sammanfattning

Jag har tagit upp vad jag har sett i mina observationer och valt ut vissa citat som styrker det jag observerat. För att få en djupare förståelse för vad barnen tar till sig av böckerna om Kråke valde jag att samtala med två pojkar enskilt. Jag ville inte ha samtal med alla barnen utan valde några för att få en idé om hur böckerna tagits emot. Jag hade också ett samtal med två flickor men det visade sig att den ena flickan inte hade fått lov av sina vårdnadshavare att delta så det samtalet fick jag helt enkelt radera. Jag är medveten om att det blir en annan situation för barnen när jag som forskare samtalar enskilt med dem och att jag då kan få andra svar än om de varit några barn tillsammans i ett samtal med mig. Både Lars och Åke hade vissa svårigheter med att komma ihåg vad de läst. Lars kunde inte berätta handlingen som utspelas i böckerna vilket kan tyda på att som McGee och Schickedanz (2007) säger att för att barn ska förstå och kunna analysera en bok så behövs det att de får höra boken ett antal gånger. Att kunna återberätta en historia med att den har en början, ett mitt och slut är en sorts läsförståelse. Det räcker heller inte med att bara lyssna på boken utan barn måste involveras genom att de får frågor som de kan svara på och att de får försöka förutspå vad boken möjligen kan handla om. Vid några tillfällen kunde jag observera att pedagogen Annika försökte göra detta med barnen när de hade gruppen som kallas "*Förståelseexperterna*".

Diskussion

Studiens syfte har varit att utveckla kunskap om den betydelse boksamtal och andra situationer där barn möter text i förskolan har för barns förutsättningar att utveckla läsförståelse. Vilka dispositioner (Bourdieu 1997) barn i förskolan ges gällande att läsa och förstå vad de läser. I min studie tolkar jag det som att pedagogerna anser att genom att ge barnen en ny bok varje vecka som handlar om Kråke har de ett sammanhängande tema som sträcker sig över tid men som ändå är varierat. Däremot visar studien på att de inte verkar ha reflekterat över på vilket sätt den sociala språkmiljön (Norling 2015) kan stödja barnen och att andra situationer som att ha samling också är ett tillfälle för att öka barns förmåga att förstå texter och vad de betyder. Att lära sig datum eller luciasånger är två sådana situationer som jag lade märke till.

Mina frågeställningar var:

- Vad får barnen för förutsättningar på förskolan för att kunna utveckla läsförståelse?
- Hur samtalarna barn om de texter de möter i förskolan?

Hur texter förmedlas

När jag ser på mina videofilmade observationer i efterhand kan jag observera barnens rörelsemönster, stil och hur de pratar med pedagoger och övriga barn. Då jag har valt Bourdieus (1997) teori för att analysera habitus kan jag på så sätt se om och hur de förstår texten som läses eller andra situationer där jag ser att barnen i någon form tar del av texter. Jag kan också se hur de agerar i fältet de befinner sig i när det är samling.

Jag ser förskolan som ett rum, ett socialt fält i min studie. Barnen kommer till förskolan med sitt och sin familjs kulturella kapital och möter där andra barn och pedagogerna som har sitt vetenskapliga kulturella kapital. Förskolan blir det fält där dessa agenter strider om att ta plats (Bourdieu och Passeron 2008) och då kan det finnas risk för att barnen ses som objekt som ska lära sig med en av pedagogerna vald metod som anses vara den rätta metoden. Det mönstret kan man se i Adas samling där barnen får lära sig om datum och dagar, barnen verkar intresserade och skolas samtidigt in i hur man ska uppföra sig i denna kontext som är en samling. Ser pedagogerna barnen som individer och subjekt som kommer till förskolan med olika förutsättningar eller ser de barnen som en homogen grupp där alla ska lära sig på samma sätt kan man fråga sig. Om man använder sig av en traditionell typ av pedagogik är det bara de barn som har det språkliga och kulturella kapitalet som krävs för detta som har förmåga att ta till sig undervisningen enligt Bourdieu och Passeron. Det blir en form av symbolisk makt där det som avgör hur man bedriver undervisning känns igen som det rätta sättet av de som deltar i aktiviteten.

Pedagogerna i sin tur kan vara omedvetna om sitt eget habitus som gör att de använder liknande metoder som de en gång fick lära sig när de var barn. I situationen där Alma har en samling då barnen ska öva på luciasånger blir det ganska tydligt att barnen är relativt ointresserade och inte sjunger med då de på ett oinspirerat sätt går igenom alla sångerna utan att föra någon dialog. Det blir för mig ett påtagligt exempel på traditionell pedagogik där

sättet att öva och lära sig blir som en inpräglingsfunktion, en design för lärande, där de som har det rätta kulturella kapitalet i viss mån kan sångerna och vet hur man ska framföra dem och där de övriga anpassas till det systemet. Alma har förvisso med sig rekvisita i form av figurer för att konkretisera sångerna för barnen men använder sig inte av en genomtänkt strategi som att ha en dialog mellan figurena och barnen när hon använder dem. Barnen blir inte engagerade i samlingen och får på så sätt ingen djupare förståelse för sångerna eller traditionen kring Lucia. Det kan hända att pedagogerna har tagit upp detta någon gång för barnen men en del barn behöver gå igenom detta flera gånger för att förstå vad som förväntas av dem. Det blir som att lära sig rabbla en ramsa som inte har någon betydelse för barnet.

Vid ett tillfälle ifrågasätter några barn doxa, det som är, när de undrar varför inte barnen får bestämma vilka luciasånger som ska sjungas. Vid den samlingen är det ganska stökigt så det kan hända att Alma inte hörde vad de sa eller så ignorerade hon frågan för att fortsätta samlingen utefter de sånger som bestämts i förväg. Språk är en effektiv distanseringsteknik (Bourdieu och Passeron 2008) som agenter, här pedagoger, har fått med sig vars funktion är svår att genomskåda. När barn kastar ur sig en fråga på det sätt som görs här, så att säga på fel sätt, ignoreras frågan av Alma. Några av barnen strider på så sätt att de väljer att leka med de saker som finns i närheten då de förmodligen inte kan se någon mening i det som pedagogen vill att de ska göra vilket gör att de får uppmärksamhet men även de protesterar på fel sätt. Bourdieu och Passeron menar vidare att undervisningsspråkets attribut och påverkningsgrad är starkt knutet till undervisningssituationen och att pedagoger med språket tvingar på barnen den pedagogiska auktoriteten i en förmedlingssituation som denna samling onekligen är.

Värdet av att förstå en sång eller varför den sjungs och när och hur traditionen började försvinner och pedagogerna missar att få veta mer exakt vad barnen har lärt sig förutom att de möjligen kan sjunga sångerna. Barnen kan läsa av situationen men får ingen större läsförståelse av de texter de får lära sig utantill, pedagogerna försitter här chansen att designa i lärandet som Selander och Kress (2010) menar kan bli mer betydelsefullt för barnen. McGee och Schickedanz (2007), Norling (2015) liksom Damber m.fl. (2013) menar att för att barn ska få förståelse för en text är det bra att de får återberätta, dramatisera och leka med de föremål som ingår i den. Barn kan också behöva få fundera över vad som hände sedan t.ex. när de sjunger en sång som "Mössens julafton", - Vad är det för fälla man ska akta sig för? Tror ni att de klarade sig? Vad tror ni hände sedan?

Boken som symboliskt kapital

Bergöö och Jönsson (2012) anser att arbetet med en bok handlar om att arbeta med ett demokratiskt och kritiskt språkarbete kring sociala rättvisefrågor i ett perspektiv som handlar om hållbar utveckling. Det innebär att barn får möta frågor som; Vem är det som talar i texten? Vad säger texten oss? Varför? Skulle det inte kunna vara på ett annat sätt? De kallar det för ett slags etnografiskt arbete där barnen får utforska både innehållet i en text och dess språk – och därmed sig själva och den värld de lever i. Det kunde jag inte se i någon situation under mina observationer när de läste en bok, Annika ställde frågor till barnen ibland men de handlade oftast om sidnummer, kapitel och författare. Dessa aspekter kan också vara en betydelsefull del av ett boksamtal att få lära sig vem som skrivit boken och vem som gjort

illustrationerna men man får inte fastna i det. Annika frågade barnen vid ett tillfälle vad de trodde att boken skulle handla om men det verkade inte som om barnen var vana vid att förutspå detta, de tittade mest på bilderna och benämnde föremålen de såg. Annika nämnde för mig att de inte hade hållit på så länge med boksamtal och det är en förklaring på varför barnen och för den del Annika inte var så vana vid att ha boksamtal. Som Norling (2015) nämner i sitt resultat så ser hon att pedagoger behöver kompetensutveckling för att kunna möta dagens krav i den sociala språkmiljö som förskolan utgör.

Luke och Freebody (1999 refererad i Bergöö och Jönsson 2012) menar med kritiskt arbetssätt att man ger barn redskap att bedöma, analysera och värdera hur texter är skrivna och texters bakomliggande ideologier, värden och positioner. Det handlar om att skapa sociala praktiker och kulturella resurser i förskola och skola där kommande generationer ges tillträde till de särskilda kulturella, normativa sätt som finns för att hantera texter. Bourdieu och Passeron (2008) menar att språket inte bara är ett instrument för kommunikation utan språket är ett komplext kategoriseringssystem där man avkodar och hanterar texter utifrån familjens språk. Det betyder att familjens rikare eller fattigare vokabulär är avgörande för barnens förmåga att förstå texter de möter. Jag kan se det i exemplet med Lars, som inte har förmågan att återge vad böckerna handlar om mer än fragmentariskt, och hans försök att svara på mina frågor. Det räcker inte att man kan härma andra och deras sätt att vara i en samling eller vid ett boksamtal enligt Rogoff m.fl. (2003) för att lära sig de rätta koderna. Dessa situationer måste vara designade enligt Selander och Kress (2010) för att skapa ett aktivt lyssnande. Hur Lars iscensätter sig själv som lärande individ, vilken övning han får i att utveckla sina kreativa sidor.

Grenfell och James (1998) menar att det är skillnad på att ha ett habitus där man har kunskap om hur man vet hur man återger en bok eller ha ett habitus där man får erkännande för att man lär sig återge en bok. Lars har som jag ser det inte fått den rätta kunskapen utan kommer att bli tvungen att lära sig detta. Lars kan utveckla sitt habitus och då är förskolan och det pedagogerna erbjuder barnen där av avgörande betydelse för honom. Om jag ser språket i förskolan som ett lingvistiskt fält så finns det en norm för hur barn förväntas ta emot bokläsning, hur det är menat att de ska förstå vad som läses. Normen för hur man pratar och läser är avhängig av hur de som har auktoritet i förskolan menar att det ska gå till och i förskolan är det förskollärarna och föräldrar och barn som har rätt habitus. Då Bourdieu (i Grenfell och James 1998) menar att en persons habitus försiggår bakom ryggen på denne är det en fråga om makt som bör synliggöras för förskollärare som behöver fundera på alternativa sätt för att få barn som Lars att bli intresserade av och kunna ta till sig ett boksamtal för att kunna lyckas i förskolan och senare i skolan.

Dominkovic' et al. (2006) och McGee och Shickedanz (2007) menar att de kan se ett samband mellan ökad koncentrationsförmåga och antalet högläsningssituationer hos barn. De anser att ju oftare barn får uppleva högläsning desto mer kan de tränas i att uppmärksamma texten och bilderna i boken, alltså koncentrera sig på den gemensamma aktiviteten som i detta fall var högläsning. Zucker m.fl. (2009) anser som tidigare nämnts att förskollärare bör använda sig av fler faktaböcker för att det är lättare att ställa öppna frågor då. Böckerna om Kråke är en sorts blandning av fiktion och faktabok och borde därför vara ett bra val ur den

synpunkten men utifrån en annan synvinkel kan böckerna också ses som att man ”läser som om jorden är platt” som Chambers (2014 s 131) uttrycker det. Det är olika historier men upplägget är detsamma i varje bok som man dessutom bara läser under en vecka. För de barn som har rätt kulturellt kapital för att arbeta på det här sättet är det säkert inga problem men för de barn som Lars och Berit i exemplen här ovan blir det svårt att hänga med. Lars skulle behöva bearbeta boken på många olika nivåer som att leka sagan och att alltid ha med dockan Kråke på samlingen och vid utflykter och i vardagen. Damber m.fl. (2013) menar att arbeta med ett tema kan ”bidra till att öka splittringen i den kunskapskontext som barnen befinner sig i, än att minska den genom att sammanhållna kunskapskontexter skapas som får genomsyra hela verksamheten” (s. 55). De menar på att ett tema sällan får genomsyra hela verksamheten vilket jag också kunde se i mina observationer där temat var böckerna om Kråke. Vidare menar Damber m.fl. att teman som väljs ofta har ett neutralt innehåll istället för att vara problem- eller relationsorienterade.

Vid de tillfällen jag var på förskolan och gjorde observationer såg jag särskilt en flicka, Bodil, som tyckte om att ha med sig Kråke i princip överallt utom när barnen var ute och lekte på gården. Pedagogerna använde sig inte av Kråke förutom vid ett tillfälle när Annika hade sin grupp ’Förståelseexperterna’ och då var det på barnens initiativ, de hade frågat efter Kråke och om han kunde få följa med i luftballongen. Enligt Norling (2015) kan det här vara ”rätt tillfälle” att få med sig barnen då de är öppna för att bli utmanade i sin begreppsutveckling. Liksom Norling kunde jag i föreliggande studie se att den sociala språkmiljön var god men att vissa områden behövde utvecklas som boksamtalen och användandet av rekvisita för att förtydliga böcker och sånger t.ex.

Barnens sociala självförtroende – habitus

Enligt Grenfell och James (1998) menar Bourdieu att man inte förvärvar ett språk utan att samtidigt förvärva en relation till språket. De språkliga relationerna differentieras efter samma principer som generar sociala hierarkier då de utgörs av samma processer och värden. I exemplet med Lena (5.5) när hon har en samling kan man se att hon inte bara har hög status bland barnen utan också behärskar språket och hur det ska framföras för att fånga de övriga barnens intresse och uppmärksamhet. Lars (5.5) och Åke (5.6) har däremot inte samma sociala kapital som Lena, de framstår som mycket mer osäkra när jag samtalar med dem. De försöker att tillmötesgå mig när jag undrar vad de kommer ihåg av böcker de läst men de har inte det självklara förhållningssättet till språket som Lena har förvärvat. Det kan tyda på att de inte läser så mycket hemma eller att de inte känner sig bekväma med situationen med mig som de inte känner.

Berit (4.7) var också ett barn som jag upplevde har svårt att komma in i gruppen och leka med barnen, hon valde ofta att sitta och rita för sig själv och deltog inte så ofta i samtal med barn eller vuxna. Damber (2015) liksom Street (2003) menar att för att bli en god läsare och för att bygga upp barns självförtroende bör man utgå från barns egna kunskaper och intressen och kontexten de lever i. Det kan man göra genom att de får berätta om sådant de läser hemma och att de tar med sig denna litteratur och erfarenheter de har till förskolan för att få ett sorts erkännande av att det de läser hemma duger. Varje barngrupp har barn med olika erfarenheter

som kan leda till flera tolkningar av en bok om barnen känner sig trygga med att ta risker och därigenom utveckla sitt talspråk och utmana sina tankeprocesser. Då kan de få en djupare läsförståelse och kan utveckla sitt habitus, sitt sätt att tänka om sig själv som en som kan och som duger. Rent didaktiskt är den stora utmaningen att få barnen engagerade i analytiska dialoger för att kunna upptäcka textens mening och kunna identifiera tanken bakom boken enligt Beck och McKeown (2001 i Damber 2015). Strukturen av objektiva chanser för ett barn som behöver stöd för att kunna avancera och lyckas med sin utbildning som formar barnets, agentens, dispositioner är avgörande för att inget barn ska utestängas från att utveckla till exempel sin läsförståelse. Bourdieu och Passeron (2008) menar att dessa dispositioner är avgörande för barnet, agenten, för definierandet av sannolikheten för att barnet ska kunna få den utbildning som det vill ha i framtiden.

Barnen i föreliggande studie vistas i samma förskolegrupp, får höra samma sagor, har samlingar tillsammans och har ändå olika habitus när det kommer till hur de förstår och tolkar det de är med om. Språkligt värde bestäms av förhållandet mellan olika aspekter av ord och betydelser som är den legitima språkliga normen. Bourdieu och Passeron (2008) menar att skolan har ett tuktat och korrekt språk som står i motsättning till ett familjärt språk. Den språkliga normen i förskolan är kanske också mer prestigefylld då de som arbetar där har en utbildning som vilar på en vetenskaplig grund, den har en auktoritär ställning som ger ett stort språkligt kapital.

Vi måste tolka fenomen hela tiden som sociala aktörer och jag har försökt att tolka och förklara hur jag ser på betingelserna för att främja barns läsförståelse i förskolan. Min tolkning av studien är baserad på mitt omdöme och mina erfarenheter utifrån det teoretiska perspektiv jag valde och kan därför principiellt revideras om jag får ny information. Jag menar att repertoaren av tillfällen för att skapa läsförståelse är rik men har inte kunnat se att barnen erbjuds nya utmaningar i form av t.ex. nya eller andra kompletterande böcker för att de ska kunna gå till sin proximala utvecklingszon (Vygotskij 1995) ”snäppet över”. Det kräver noggrann planering och att pedagogerna reflekterar över vad de vill att barnen ska få möjlighet att lära sig. Dessutom är det avgörande för pedagoger att få relevant kompetensutveckling som inte endast består av kortare föreläsningar eller andra punktinsatser utan som varar över tid och där de får tillfälle att reflektera tillsammans enligt Norling (2015). Det är då de kan genomföra gemensamma språkfrämjande strategier på sina avdelning.

Slutsats

När det gäller att öka barns läsförståelse vilket är syftet med boksamtalen och i viss mån samlingarna så drar jag slutsatsen, efter att ha samtalat med dem, att pedagogerna eftersträvar att utforma rutiner för att ha boksamtal med barnen. Beträffande det val av böcker som de gjort kan jag se att de verkligen tror på att böckerna är mycket utvecklande för barnen och att de håller sig till ett tema under tiden. Barnens utveckling av läsförståelse kan jag se i hög grad hos några barn som har förstått hur man läser och tar till sig förskolans sätt att förmedla detta, man kan säga att de har den förkunskap som krävs med sig. De barn som inte förstår, som inte har det habitus som krävs har det desto svårare att hänga med när pedagogerna undervisar

som de gör nu. De barnen behöver mer stöd av pedagogerna för att öka sin läsförståelse i form av att involveras mer utifrån deras intressen för att väcka barnens läslust och förståelse.

Som det är nu får barnen endast en ytlig genomgång av böckerna om Kråke och även i sångsamlingen med Lucia-sånger. Som tidigare nämnts har de kanske gått igenom alla Lucia-sånger när jag inte var där och tänker att det räcker med det vilket det inte gör för flera av barnen. Frågan är för vems skull de ska lära sig dessa sånger mer än att de tillhör en kulturell tradition som pedagoger har att rätta sig efter från Lpfö98 (Skolverket 2010). Samtidigt pekar Janks (2010) på att om vi inte ger alla barn tillgång till den dominerande form som dessa sånger utgör kommer de att bli ännu mer marginaliserade i vårt samhälle där dessa sånger är högt uppskattade.

Nu var fokus i boksamtalen, vad jag kunde observera, sidnummer, vad författaren heter och att det finns kapitel i en bok. Det visar enligt mig att pedagogerna inte riktigt har fått några strategier eller rutiner för hur de vill arbeta med barnens läsförståelse men att de arbetar för att få det. I samtal med Annika framgick det att hon var den enda av pedagogerna som hade boksamtal och att de nyss hade börjat med det. Vad de vill rikta barnens uppmärksamhet mot framgick inte tydligt nog för barnen menar jag. Som Magnusson Klint (2009) för på tal kan det bli ett problem att analysera barnböcker om de inte handlar om det specifika ämne som pedagogen vill att barnen ska fördjupa sig i.

Böckerna om Kråke tog upp olika ämnen, som trafik eller hur barn blir till, trots det var det en del barn som ändå inte förstod vad det aktuella ämnet egentligen handlade om. I min studie kunde jag se att pedagogerna, liksom pedagogerna i Norlings (2015) avhandling, mest fokuserade på tillgång till många böcker men inte hade så många strategier för att stödja och utmana barnens tänkande. Några barn kan få svårt att utveckla sitt habitus inför kommande utbildning i skolan med det här sättet att arbeta med böckerna. De kommer inte att ha det rätta kulturella kapitalet som ger en känsla av att jag är en som kan. Till slut blev det nödvändigt att ha samtal med några barn, en blandning av samtal och ostrukturerad intervju, för att få en inblick i vad barnen lärt sig och Lars (5.5) som jag hade detta samtal med visade tydligt att han inte riktigt förstått vad böckerna handlade om. Han hade stora svårigheter med att återberätta vad som hänt för mig, han tittade på bilderna men kunde ändå inte ge en sammanhängande bild av vad som hände i boken.

Barnens egna lekar speglade inte temat de höll på med i förskolan mer än vid ett tillfälle då de en kort stund lekte att de var "brandhundar". Jag kunde inte se att verksamheten genomsyrades av berättelserna om Kråke, han användes till exempel inte i samlingarna som förekom för övrigt i förskolan. Jag blev intresserad av att få veta när och om barnen talade om Kråke i sin vardag men kunde bara hitta det vid några tillfällen och då var det på barnens initiativ som Kråke var med. Det var endast när de hade läsvila som pedagogerna läste böckerna om Kråke. Då ställde de också frågor till barnen men det var de redan förutbestämda frågorna som fanns i boken. Det var dock speciellt en flicka som brukade gå och bära på Kråke och hade honom med sig vid olika situationer men hon pratade aldrig om hans familj eller vad som hände i böckerna. Alltså kunde jag inte se att barnen pratade om Kråke, Lucia

eller dagens datum och årtal som de flesta samlingarna handlade om och som var det jag hade i fokus.

Metoddiskussion

Valet att göra en studie med etnografisk ansats och använda videofilmade observationer fungerade bra så länge som det bara var de barn som fick delta i filmade observationer som var med. Det blev genast mer problematiskt när jag skulle filma vissa barn som var med i samlingen ändå hjälpte pedagogerna mig med att sätta barnen så att de som fick filmas satt i ena änden av ringen när det var samling. Det gällde då att ha ett öppet sinne enligt Asper (2007) för att kunna anpassa sig till rådande situation. Det fick till följd att jag mer och mer fick övergå till att bara göra ljudupptagningar och rena observationer då jag antecknade det jag såg. Detta gör att tillförlitligheten minskar då jag missar en del av det som jag kunnat upptäcka på film som barnens uttryck och gester. Trots det kunde jag med stöd av mina videofilmer, observationer och samtal/intervjuer och tidigare forskning studera om barn ges tillfälle till samtal om texter de möter i förskolan. Jag borde också ha presenterat min studie själv för föräldrarna vilket pedagogerna tyckte att det var bättre om de gjorde det själva. Jag tror att det är svårt för pedagogerna att presentera studien på det sätt som jag hade kunnat göra, jag hade kunnat förklara och försäkra dem om att videofilmer bara skulle ses av mig och ingen annan på förskolan. Föräldrar har ju också sitt habitus och är förmodligen inte vana vid att vara med om sådana här situationer och kan känna sig misstänksamma mot varför och vilken nytta en sådan här studie kan utgöra.

Fortsatt forskning

Resultatet i min studie pekar på att det finns ett stort behov av att utveckla strategier för att främja den sociala språkmiljön för att bredda barns läsförståelse i högre grad än vad som förekommer nu.

Aktionsforskning eller aktionslärande kan vara en väg för pedagogerna att få syn på sin verksamhet. Aktionsforskning kan enligt Rönnerman:

Beskrivas som ett förhållningssätt där förståelse och handling träder fram i en process, en process som inte tar slut utan där nya frågor uppträder som i sin tur fokuserar ett behov av nya aktioner. (2000 s 14).

Det vore intressant att göra en studie i form av aktionslärande tillsammans med ett eller flera arbetslag för att se hur/om pedagogernas arbetssätt kan förändras/förbättras och det i sin tur förändrar vad barnen får lära sig och hur och när barnen samtalar om texter de möter i förskolan. Aktionslärande innebär som citatet visar att det är en ständigt pågående process som kan göra att pedagogerna hela tiden har fokus på de val de gör och de strategier de väljer för att främja barnens läsförståelse. Det skulle gagna pedagogerna, och i sin tur barnen, och ge pedagogerna tillfälle att reflektera över sin verksamhet.

Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder: Att förstå och förklara samtiden*. Stockholm: Liber
- Bergöö, Kerstin & Jönsson, Karin (2012). *Glädjen i att förstå. Språk- och textarbeten med barn*. Lund: Studentlitteratur
- Begström, G., & Boréus, K. (2005). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur
- Berner, B., Callewaert, S. & Silberbrandt, H. (1980). *Skola, ideologi och samhälle. Ett kommenterat urval franska utbildningssociologiska texter av Bourdieu/Passeron, Baudelot/Establet, Poulantzas*. Malmö: Wahlström och Widstrand
- Bjereld, U, Demker, M & Hinnfors, (2009) *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur
- Björklund, E. (2008) *Att erövra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis. <http://hdl.handle.net/2077/18674>
- Bosson, M. (2002) *Kråke i mammas mage*. Kristianstad. Gleerups
- Bourdieu, P. (1997). *Kultur och kritik*. Uddevalla: Daidalos
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2008). *Reproduktionen*. Lund: Arkiv förlag
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Gilla böcker
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research. Issues of power and representation. *Children and Society* 18 , 165-176.
- Dahlgren, G., Gustafsson, K., Mellgren, E & Olsson, L-E. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber
- Damber, U, Nilsson, J & Ohlsson, C. (2013) *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy* 2015, Vol.15(2), 256-280.
- Dominković, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber
- Foote, Lyn, Smith, John & Ellis, Fiona. (2004). The impact of Teachers beliefs on the literacy experiences of young children: A New Zealand perspective. *Early years*, 24(2), 135-147

- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning
<http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (Hämtat 2016-04-02)
- Grenfell, Michael & James, David (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press
- Gytz Olesen, S (2004) Pierre Bourdieu, i Gytz Olesen, S & Möller Pedersen, P (red.) *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Harker, R & May, A (1993). Code and habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 14, No. 2, 1993, 169-178
- Hellspong, Lennart. *Metaforanalys*. Studentlitteratur och författaren. "Metaforanalys" från www.studentlitteratur.se/metoderforbrukstextanalys Hämtad 2016-05-16
- Janks, H. (2010). *Literacy and Power*. London: Routledge
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2006) *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Klerfelt, Anna (2007) *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik*. Göteborgs universitet. Acta Universitatis Gothoburgensis
- Klint Magnusson, A-G. (2009). *Sagens möjligheter och mening. En pedagogisk analys*. Pedagogisk forskning i Uppsala 154. Uppsala Universitet. Universitas regia upsaliensis.
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the Paths to Literacy*. London: Routledge
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S & Brinkmann, S (2010) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- McGee, Lea M & Schickedanz, Judith A (2007). *Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten*. The reading teacher. Vol. 60, No.8 May 2007.
- Merriam, Sharan B (2006). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Norling, M. (2015) *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. School of Education, Culture and Communication. Mälardalen university, Sweden. No.173
- Pramling Samuelsson, I. & Tallberg Broman, I. (2013). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Reay, Diane (1998). Cultural Reproduction: Mothers' Involvement in Their Children's Primary Schooling. I Grenfell, Michael & James, David (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia Arauz, R., Correa-Chavez, M. & Angelillo, C. (2003). *First hand learning through intent participation*. Annual Review of Psychology, 54, 175-203

- Roskos, Kathleen & Christie, James. (2001). Examining the play-interface: A critical review and future directions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59-89
- Rönnerman, Karin. (2000). *Att växa som pedagog*. IPD – rapporter nr. 23. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik och didaktik.
- Saracho, Olivia N. (2004). Supporting literacy related play: Roles for teachers of young children, *Early Childhood Education Journal* 31(3), 201-206
- Selander, S. & Kress, G. (2010). *Design för lärande – Ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts
- Siraj, I., Taggart, B., Silva, K., Simmons, P & Melhuish, E. (1999 – 2004) *The Effective Provision of Pre-School Education, EPPE*.
<http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/effective-pre-school-primary-secondary-education-project/publications> Hämtad 2017-01-10.
- Skolinspektionen. (2016). *Förskolans pedagogiska uppdrag – Om undervisning, lärande och förskollärares ansvar*. Kvalitetsgranskning 2016 Diarienummer: 2015:5671
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan; Lpfö 98*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket.(2015) *Läslýftet*
https://lasochskrivportalen.skolverket.se/webcenter/portal/laslyftet/Ommodulerna?_afrLoop=1203817188752018&_adf.ctrl-state=fkthl9jd_603 Hämtad 2015-09-23
- SOU (1972:26) *Barnstugeutredningen*. Stockholm. Socialstyrelsen
- Statens kulturråd. (2015) *Med läsning som mål. Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Kulturrådets skriftserie 2015:3
- Street, Brian. (2003). What's new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS RESERVED Current issues in Comparative Education, Vol.5(2)*
- Säljö, R. (2014). *Lärande I praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Thomsson, H (2010) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Zucker, T A., Justice, L M., Piasta, S B. & Kaderavek, J N. (2009). *Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class*. *Early Childhood Research Quarterly*, 210

Bilaga 1 medgivande från pedagogerna

XXXXXXX 2015-09-28

Till pedagogerna vid XXXXXX Förskola

Jag heter Eva Åhlund Ask och är lärare på Högskolan Väst i Trollhättan. Jag går också en Mastersutbildning på Göteborgs universitet. Mitt forskningsarbete som är en del av min utbildning rör förskolebarns läsförståelse och mitt projekt handlar om Barns läsförståelse.

Avsikten med mitt projekt är att undersöka hur och om barn pratar om texter som sagor och faktatexter de möter i förskolan. För att få reda på detta kommer jag att vara med i förskolan tillsammans med barn och pedagoger, observera och samtala med barn och er pedagoger och göra ljud- och videoinspelningar när barn får lyssna på sagor, när de leker eller deltar i någon annan aktivitet. Med er pedagoger vill jag gärna göra en fokusgruppsintervju också. Fokusgruppsintervju går till så att vi har ett samtal där ni i arbetslaget sitter tillsammans med mig. Jag vill gärna spela in samtalet för att jag ska kunna koncentrera mig på samtalet och slippa anteckna. Ni kommer också att komma med på videoinspelningar och ljudupptagningar jag gör när jag är bland barnen.

Jag kommer att närvara på förskolan ett antal dagar som behövs för att jag ska få tillräckligt med material att arbeta med. Eventuellt kan jag behöva komma några extra gånger i januari/februari 2016 för att komplettera mina insamlade data.

Jag ber dig nu ta ställning till om jag får använda materialet där du förekommer på band och i övrigt insamlat material. Allt material kommer att bevaras inom min studie och endast användas till den. Du har rätt att när som helst avbryta din medverkan.

Med vänlig hälsning

Eva Åhlund Ask

Telefon: XXXXXXXX

eva.ahlund-ask@hv.se

Tillstånd till att medverka i studien.

☐ Ja, jag ger mitt tillstånd att medverka i studien.

☐ Nej, jag ger inte mitt tillstånd att medverka i studien.

Underskrift

Bilaga 2 Medgivande från vårdnadshavare

Xxxxxx 2015-09-28

Till vårdnadshavare för barn på Xxxxx Förskola

Jag heter Eva Åhlund Ask och är lärare på Högskolan Väst i Trollhättan. Jag går också en Mastersutbildning på Göteborgs universitet. Mitt forskningsarbete som är en del av min utbildning rör förskolebarns läsförståelse och mitt projekt handlar om Barns läsförståelse.

Avsikten med mitt projekt är att undersöka hur och om barn pratar om texter som sagor och faktatexter de möter i förskolan. För att få reda på detta kommer jag att vara med i förskolan tillsammans med barn och förskollärare, observera och samtala med barn och göra ljud- och videoinspelningar när barn får lyssna på sagor, när de leker eller deltar i någon annan aktivitet.

Jag kommer att närvara på förskolan ett antal dagar som behövs för att jag ska få tillräckligt med material att arbeta med. Eventuellt kan jag behöva komma några extra gånger i januari/februari 2016 för att komplettera mina insamlade data.

Ängens förskolas förskolechef och ditt barns förskollärare är informerade om mitt projekt och är positiva till att jag är med i verksamheten.

Jag kommer endast att använda observationsanteckningar och inspelningar av de barn som fått tillstånd av vårdnadshavare att vara med i studien. Allt material kommer att bevaras inom projektet och endast användas inom min studie. Ni har rätt att avbryta ert barns medverkan när som helst även efter att ni gett tillstånd.

Jag ber er därför att fylla i blanketten och lämna den till förskolan senast 2015-11-18

Om du vill veta mer om undersökningen går det bra att kontakta mig. När jag, Eva Åhlund Ask finns på förskolan träffar jag gärna er föräldrar och svara på eventuella frågor om projektet.

Med vänlig hälsning

Eva Åhlund Ask

Telefon: xxxxxxxxxxxx

eva.ahlund-ask@hv.se

Tillstånd till studie i projektet: "Barns läsförståelse".

☐ Ja, jag ger tillstånd för mitt barn att delta i studien.

☐ Nej, jag ger inte tillstånd för mitt barn att delta i studien.

Mitt barn heter _____

Vårdnadshavares underskrift

Lämnas till personal på avdelningen senast xxxx

Bilaga 3 Praxisalfabetet

PRAXISALFABETET



Bilaga 4 Förståelseexperterna

